PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Jucelino Almeida Tobias

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM IBIRAPITANGA/BA: CAMINHOS PARA UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

AGOSTO/2026

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Uesb

Jucelino Almeida Tobias

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM IBIRAPITANGA/BA: CAMINHOS PARA UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.
Orientador: Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges.

Vitória da Conquista – Bahia

AGOSTO/2026

T556e

Tobias, Jucelino Almeida.
Ensino de história e relações étnico-raciais em Ibirapitanga/BA : caminhos para uma perspectiva decolonial / Jucelino Almeida Tobias, 2026.
124 f.
Orientador (a): Dr. Jorgeval Andrade Borges.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 121 - 124
1. Ensino de história. 2. Perspectiva decolonial. 3. Relações étnico-raciais. I. Borges, Jorgeval Andrade. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História. III. T.

CDD 907

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

DEDICATÓRIA

À Força Criadora, fonte do mistério da vida e da esperança que sustenta os caminhos da existência.

À memória de minha avó Rosalva, de meu pai João Tobias e da saudosa professora Isnara Ivo, cujas trajetórias, ensinamentos e modos de compreender o mundo seguem vivos em minha caminhada. Suas presenças ancestrais inspiram em mim um olhar mais crítico, sensível e comprometido com a dignidade humana, a valorização da pluralidade de saberes e a superação das injustiças historicamente produzidas.

À minha base familiar, especialmente à minha companheira Iolanda Magalhães e aos meus amados filhos, Juan e Karen Luíza, pelo afeto, pela compreensão, pelo apoio incondicional e pela partilha dos desafios que tornaram possível esta conquista. Esta etapa de minha trajetória acadêmica também lhes pertence, por ser resultado de um percurso coletivo, alicerçado no diálogo respeitoso, no cuidado mútuo, na persistência e na confiança.

AGRADECIMENTOS

A construção deste estudo constituiu um processo de revisitação de minha trajetória de vida e formação, possibilitando uma reflexão crítica sobre os caminhos percorridos, marcados por desafios, resistências, aprendizagens significativas, encontros e parcerias que extrapolam os limites institucionais da universidade. Esse percurso reafirmou que conhecimento se produz no diálogo entre diferentes experiências, saberes, espaços e sujeitos históricos.

Carrego comigo o aprendizado de que viver significa compartilhar caminhos, construir vínculos e reconhecer que nossa trajetória é continuamente tecida pela diversidade de pessoas, experiências e saberes. A cada uma dessas contribuições que me construíram como sujeito e pesquisador, expresso aqui o meu mais profundo agradecimento.

Expresso minha especial gratidão à coordenadora Sara Lemos, cujo incentivo e compromisso com a formação docente foram determinantes para o meu ingresso e permanência no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História.

Registro também minha gratidão à população conquistense e à comunidade universitária da UESB, pela convivência respeitosa, pelas trocas de saberes e pelas experiências que enriqueceram minha formação. À comunidade da Avenida Filipinas, meu agradecimento pela generosidade e hospitalidade, durante os dois anos em que estive por lá.

Ao meu orientador, professor doutor Jorgeval Borges, expresso minha profunda gratidão pela generosidade intelectual, pela escuta sensível, pela didática sempre comprometida com a ética e pela orientação rigorosa e acolhedora, que tornaram possível a construção de uma relação pautada no diálogo, no respeito mútuo, na confiança e em aprendizagens que se projetam para além da formação acadêmica. Seus ensinamentos críticos e emancipatórios acerca do continente africano, aliado à sensibilidade com que conduziu este percurso investigativo, ampliaram minha compreensão sobre a História, a educação e a valorização da pluralidade de saberes. Reitero minha elevada estima por cada ensinamento, incentivo e gesto de confiança. Muito obrigado, professor!

Aos meus colegas de trabalho do Colégio César Borges, aos colegas da turma do ProfHistória/UESB – 2024 e aos amigos e amigas de caminhada, sou imensamente grato pela convivência, pelas trocas de saberes, pelo companheirismo e pelos momentos que tornaram esta trajetória mais leve e enriquecedora.

E, por fim, minha reverência aos meus professores e professoras do Programa ProfHistória da UESB, cujos ensinamentos, diálogos e partilhas foram fundamentais para a construção de saberes que ultrapassam os espaços da universidade. Em especial à professora doutora Maria Cristina Pina, por quem nutro profunda admiração em razão de seu compromisso ético, excelência profissional, sensibilidade humana e inspiradora atuação docente.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se ao campo do Ensino de História e foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), assumindo uma perspectiva decolonial, orientada pela valorização de epistemologias plurais, com vistas à consolidação de ações docentes voltadas ao processo de reeducação para as relações étnico-raciais no colégio municipal – Centro Educacional Governador César Borges, localizado no Distrito de Itamarati, Ibirapitanga/BA. Seu objetivo geral consistiu em investigar de que modo o ensino de História da referida instituição de Ensino Fundamental II pode ser ressignificado a partir de práticas pedagógicas de caráter emancipatório, centradas na problematização das matrizes eurocêntricas de conhecimento e fundamentadas no diálogo intercultural crítico entre os diferentes saberes. Buscou-se, assim, contribuir para a construção de uma educação histórica crítica, antirracista, engajada no reconhecimento e na afirmação das identidades étnico-raciais e culturais dos/as estudantes, bem como, com o fortalecimento de seus saberes, memórias e formas de existência historicamente invisibilizadas. Á Luz dessa compreensão, o objeto desta investigação emerge das experiências construídas ao longo de nossa trajetória como professor de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, a atuação na Educação Básica por mais de duas décadas, possibilitou o contato direto com os desafios que permeiam currículo escolar. Nessa direção, as questões emergentes dessa realidade local impulsionaram tal investigação, desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental. No processo investigativo, foram realizadas entrevistas com professores de História das turmas do Ensino Fundamental II, e também com profissionais da coordenação e da gestão escolar, como possibilidades de visibilizar suas vozes, experiências, saberes e percepções, consideradas categorias analíticas centrais para construção de abordagens historiográficas críticas. Com essa finalidade, os dados construídos no decorrer deste estudo foram tensionados e interpretados em interlocução com o referencial teórico adotado, buscando problematizar os discursos, as práticas docentes e as relações de poder que atravessam o currículo escolar. Como desdobramento desta pesquisa, foram desenvolvidas proposições didáticas, orientadas para o ensino de História nos anos finais da Ensino Fundamental, a partir de uma articulação interdisciplinar que favoreça a consolidação da educação antirracista e impulsione a ressignificação das práticas pedagógicas de História, sob uma abordagem voltada ao enfretamento da colonialidade no contexto de Ibirapitanga/BA.

Palavras-chave: Ensino de História; Perspectiva Decolonial; Relações Étnico-Raciais; Diálogo Intercultural; Articulação Interdisciplinar e Colonialidade.

ABSTRACT

This dissertation is related to the field of history teaching and was developed as part of the Professional Master's Program in History Education (ProfHistória), adopting a decolonial perspective guided by the promotion of plural epistemologies, with a view to consolidating teaching practices focused on the process of reeducation regarding ethnic-racial relations at the municipal high school – the Governador César Borges Educational Center, located in the Itamarati District, Ibirapitanga, Bahia. Its general objective was to investigate how the history curriculum at the aforementioned middle school can be reinterpreted through emancipatory pedagogical practices, centered on challenging Eurocentric frameworks and grounded in different fields of knowledge. The aim was thus to contribute to the development of a critical, anti-racist historical education committed to recognizing and affirming students' ethnic, racial, and cultural identities, as well as to strengthening their knowledge, memories, and ways of life that have historically been rendered invisible. In light of this understanding, the focus of this study stems from the experiences we have gained throughout our career as a history teacher in the final years of elementary school. Consequently, my work in basic education for more than two decades has given me direct exposure to the challenges inherent in the school curriculum. In this regard, the issues arising from this local reality prompted this study, which was conducted using a qualitative approach based on documentary analysis. As part of the research process, interviews were conducted with history teachers from upper elementary school classes, as well as with school coordination and administration staff, as a way to give voice to their perspectives, experiences, knowledge, and perceptions—which are considered central analytical categories for the development of critical historiographical approaches. To that end data collected during this study were analyzed and interpreted in light of the theoretical framework adopted, with the aim of critically examining the discourses, teaching practices, and power relations that permeate the school curriculum. As a result of this research, teaching materials were developed for history instruction in the final years of elementary school, based on an interdisciplinary approach that promotes the consolidation of anti-racist education and drives a reinterpretation of pedagogical practices in history, with a focus on confronting coloniality in the context of Ibirapitanga, Bahia.

Keywords: History Teaching; Decolonial Perspective; Ethnic-Racial Relations; Intercultural Dialogue; Interdisciplinary Integration and Coloniality.

LISTA DE SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAGIN	Capoeira, Arte e Ginga
CEAJ	Colégio Estadual Andrelina Eufrázia de Jesus
CEAOI	Centro Educacional Aloísio de Oliveira Itaparica
CEI	Centro Educacional de Ibirapitanga
CEGCB	Centro Educacional Governador César Borges
CEMAEE	Centro Municipal de Atendimento à Educação Especial
CEPAN	Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida
CMC	Centro Municipal de Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenadora Pedagógica
CRAS	Centro de Referências da Assistência Social
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EMBASA	Empresa Baiana de Água e Saneamento
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GE	Gestora Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Modernidade e Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCD	Pessoa Com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PMI	Prefeitura Municipal de Ibirapitanga
PR	Pesquisador Responsável

SEMEEC Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura

UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA Universidade Federal da Bahia

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVA DECOLONIAL, ENSINO DE HISTÓRIA E REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....19

1.1. Os estudos decoloniais em perspectivas.....19

1.2. Constituição do ensino de História na realidade educacional brasileira.....31

1.3.Os referenciais curriculares nacionais (PCNs e BNCC) e seus limites na efetivação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 no ensino de História em Ibirapitanga/BA.....42

1.4. O ensino de História como campo estratégico da formação étnico-racial crítica.....45

CAPÍTULO 2 – ENSINO DE HISTÓRIA E TERRITÓRIO: O DEBATE HISTÓRICO SOBRE A ORIGEM DE IBIRAPITANGA, SUA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E ÉTNICO-RACIAL.....54

2.1. Conexão entre o currículo histórico escolar e o território de pertencimento.....54

2.2. Contexto socioeconômico, geográfico e político do município de Ibirapitanga/BA....56

2.3. O patrimônio histórico local, as identidades culturais e a pluralidade étnica municipal.....59

2.4. Dimensões culturais do município e sua articulação com a feira da agricultura familiar.....61

2.5. Protagonistas das práticas culturais locais.....63

2.6. Presenças indígenas e suas matrizes culturais no contexto do Baixo-Sul baiano.....72

CAPÍTULO 3 – A ESTRUTURA EDUCACIONAL DE IBIRAPITANGA/BA, TENSIONANDO CARÊNCIAS HISTORICAMENTE CONSOLIDADAS E RECONHECENDO INICIATIVAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS EM CONSTRUÇÃO.....76

3.1. A trajetória histórica do ensino formal em Ibirapitanga/BA.....76

3.2. A emergência de políticas públicas municipais que possibilitam a adoção de práticas educativas decoloniais no sistema de ensino formal.....81

3.3. A memória institucional do colégio municipal Centro Educacional Governador César Borges, seus principais eventos, conquistas e desafios atuais.....85

3.4. A administração escolar e a infraestrutura pedagógica, física e de pessoal do Colégio César Borges.....88

3.5. A apreciação crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio César Borges e suas interfaces com o componente curricular de História.....92

3.6. A concepção curricular de História do Colégio César Borges, problematizada a partir dos pressupostos decoloniais e da educação para as relações étnico-raciais.....97

4.VOZES DE EDUCADORES SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DO COLÉGIO CÉSAR BORGES.....103

5.PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA - manual didático de História para o ensino interdisciplinar no Fundamental II, estruturado a partir de práticas docentes contínuas, antirracistas e decoloniais.....110

5.1 Observações preliminares.....110

5.2 Proposta de sequência didática.....111

5.3 Construção e implementação das ações propostas.....112

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....119

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....121

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute o currículo de História em Ibirapitanga/BA, à luz das práticas pedagógicas decoloniais e das relações étnico-raciais. Toma como objeto de investigação o ensino de História nas turmas do Fundamental II do colégio municipal Governador César Borges, localizado no distrito de Itamarati. Problematiza as invisibilizações e destaca as possibilidades emergentes da educação para as relações étnico-raciais a partir da pedagogia decolonial. O objeto desta pesquisa emergiu das inquietações construídas ao longo de mais de duas décadas de atuação como docente de História na rede pública municipal de Ibirapitanga/BA. A nossa experiência profissional, associada à percepção das limitações presentes no currículo escolar, despertou o interesse em investigar a persistente ausência de propostas curriculares e de práticas docentes comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial.

O município de Ibirapitanga, localizado no Baixo Sul da Bahia, pertencente à zona de identidade da cultura cacaueira, tem um passado marcado por uma expressiva presença dos povos indígenas, também está inserido no contexto de conflitos fundiários e de assentamentos de reforma agrária. Trata-se de um território permeado por múltiplas dinâmicas socioculturais, porém, atravessado por fortes desigualdades étnico-raciais, econômicas e educacionais. Esses elementos constituem parte significativa da realidade local e demandam um currículo de História capaz de problematizar criticamente esses contextos. É nesse cenário histórico que emerge o problema que orienta a presente pesquisa.

O Sul da Bahia é um território histórico dos povos indígenas Tupinambás e Pataxós. A própria palavra Ibirapitanga, cujo significado é árvore vermelha, também conhecida por pau-brasil, tem sua origem na extinta língua indígena tupi, falada pelos povos originários dessa região. Todavia, apesar da forte influência histórica dos povos nativos, inclusive nos nomes de cidades como Ibirapitanga, Gandu, Ubaitaba, Uruçuca, Camamu e muitas outras, a Região do Baixo Sul da Bahia vive um apagamento do patrimônio cultural e da identidade indígena nos espaços físicos e em seus currículos escolares, que de modo geral, tem sido marcado pela ausência de preocupação da comunidade escolar com as questões étnico-raciais.

Desse modo, esta investigação nasce da experiência profissional do pesquisador como docente da rede pública municipal, cuja atuação possibilitou identificar lacunas na abordagem das questões étnico-raciais no ensino de História e a necessidade de práticas pedagógicas que

reconheçam e valorizem os sujeitos historicamente silenciados. Assim, o estudo pretende contribuir para a efetivação de um currículo de História comprometido com o fortalecimento das identidades locais, com a pluralidade de saberes, bem como, orientado para a promoção da educação antirracista e superação dos estereótipos ainda hoje atribuídos às populações negras e indígenas.

Partindo dessa finalidade, este estudo teve como propósito central problematizar o ensino das relações étnico-raciais no contexto do currículo de História dos anos finais da Educação Fundamental, por meio da investigação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio César Borges, levando em consideração as aproximações e distanciamentos deste com o atendimento às Leis 10.639/03, 11.645/08 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, buscou-se dialogar principalmente, com a perspectiva teórico-metodológica dos estudos decoloniais defendidos pelos pesquisadores latino-americanos do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade (M/C), dentre os quais figuram Quijano (2005), Lander (2005) e Walsh (2009).

Cuja intenção desafiadora deste trabalho, consiste em contribuir para o processo de descolonização do currículo escolar, a partir da implementação de práticas pedagógicas decoloniais, rompendo com a supremacia epistemológica eurocêntrica predominante ainda nos currículos educacionais de municípios como o de Ibirapitanga, que mantém um processo de ensino historicamente marcado pela exclusão ou pela distorção das trajetórias, dos saberes e das contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Cumpre ressaltar que, intervenções pedagógicas com base nos saberes históricos decoloniais, podem possibilitar abordagens mais inclusivas, onde o protagonismo de povos e suas culturas até então subalternizadas, passem a ter visibilidades, considerando a valorização da historicidade, saberes e experiências dos afro-brasileiros e indígenas, como parte fundamental da formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, temos como objetivo geral investigar como o currículo de História do Colégio César Borges em Ibirapitanga/BA pode ser ressignificado por meio de práticas pedagógicas decoloniais, visando à promoção de uma educação histórica crítica, antirracista, desconstrução de narrativas eurocêntricas e a afirmação das identidades culturais e étnico-raciais dos estudantes.

Com vistas à concretização do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) problematizar as relações étnico-raciais abordadas no currículo de História do

colégio municipal Governador César Borges, rompendo com os paradigmas eurocêntricos; b) visibilizar as aproximações e distanciamentos do currículo escolar com o atendimento às Leis 10.639/03; 11.645/08 e ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Fundamental; c) evidenciar os desafios e possibilidades para implementação de um currículo de História decolonial que promova a valorização da diversidade étnico-racial no contexto escolar e d) fomentar reflexões e estratégias pedagógicas que fortaleçam a descolonização do currículo de História, em diálogo com as realidades locais e as identidades culturais da comunidade escolar.

As abordagens referentes às relações étnico-raciais no espaço escolar vêm ganhando força nos debates das universidades e nas escolas de educação básica de todo o país, especialmente após a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que resultou na alteração da LDB de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino História e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas na Educação Básica em todo o território nacional. Com tudo, a implementação dessa política educacional ainda enfrenta desafios significativos, principalmente em municípios como Ibirapitanga-BA. Cujo histórico de desigualdade étnico-racial, econômica e cultural, alinhado a um currículo escolar irrelevante, continua reproduzindo as injustiças sociais e raciais.

Nessa direção, Barboza (2021) discutiu em sua dissertação de mestrado, os conceitos de interculturalidade e decolonialidade no currículo de História, em uma abordagem voltada para a centralidade de um processo de reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Corrobora também com esta pesquisa, o trabalho de dissertação do Barros (2018), ao aprofundar uma discussão sobre o fortalecimento do sentimento cultural dos estudantes negros, a partir da inclusão do ensino das relações étnico-raciais no currículo de História. Além dessas contribuições, ainda podemos destacar outras possibilidades de diálogos deste estudo com alguns trabalhos do banco de dados das produções acadêmicas do Profhistória, a exemplo da investigação defendida por Costa (2025), que analisou as narrativas dos professores de História do município de Cáceres/MT, visando a promoção de práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais.

Partindo dessa perspectiva analítica, este estudo busca contribuir para a construção de ações contínuas voltadas à reeducação das relações étnico-raciais no currículo de História do Ensino Fundamental II, em Ibirapitanga-BA, com ênfase na problematização das questões relacionadas aos desafios e possibilidades de implementação de práticas pedagógicas

decoloniais. A decolonialidade é defendida aqui como perspectiva teórico-metodológica que questiona as estruturas de poder e as epistemes hegemônicas herdadas do colonialismo e do eurocentrismo, buscando a valorização de saberes e culturas historicamente marginalizadas, sobretudo, as riquezas culturais com relação de pertencimento aos afro-brasileiros e indígenas.

Tal estudo justifica-se com base na necessidade urgente de se romper com as narrativas históricas eurocêntricas presentes no currículo escolar. Haja vista que, em um município como o de Ibirapitanga, onde a maioria da sua população é afrodescendente, constitui uma exigência indispensável ressignificar conteúdos curriculares, fortalecendo as identidades e o pertencimento dos estudantes, desconstruindo estereótipos e preconceitos relacionados às populações historicamente marginalizadas. Assim, construção de um currículo de História que contemple essa pluralidade é essencial para combater o racismo, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e a colonialidade do saber no sistema de ensino. Além disso, a abordagem decolonial permite ressignificar o lugar da escola como espaço intercultural, contribuindo para uma educação histórica antirracista e plural.

Desse modo, o presente estudo pretende colaborar para o fortalecimento de uma educação histórica municipal antirracista e socialmente inclusiva, construída a partir de uma perspectiva crítica e decolonial dos saberes. Portanto, investigar as possibilidades de implementação de práticas decoloniais no currículo de História do Ensino Fundamental II, em Ibirapitanga/BA, não só tem potencial de impactar diretamente a formação dos estudantes, mas também, de oferecer bases teóricas e metodológicas para outros contextos educacionais que enfrentam desafios semelhantes.

Isso posto, cumpre ressaltar que este projeto de pesquisa pretende fomentar e problematizar a educação das relações étnico-raciais, tratando da especificidade do ensino de História. Investigar suas ausências e emergências no currículo educacional da rede municipal de ensino de Ibirapitanga, considerando os possíveis desafios e possibilidades da implementação de práticas pedagógicas decoloniais voltadas para a aprendizagem histórica. Partiu-se da constatação teórica defendida por Santos[1] (2022) de que nos espaços onde o colonialismo europeu se fez presente, a organização dos currículos escolares e as práticas

[1] Nas contribuições do sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos, encontram-se perspectivas que tensionam a narrativa hegemônica e apontam alternativas para superação das relações de opressão e dominação colonial e pós-colonial.

Assim, embora reconheçamos a relevância das contribuições teóricas do pesquisador, repudiamos toda e qualquer forma de misoginia, assédio ou conduta incompatível com os princípios éticos e os direitos humanos, caso comprovadas.

pedagógicas do ensino básico ao ensino superior, ainda sofrem com a desvalorização dos conhecimentos produzidos a partir de outras matrizes epistemológicas não europeias.

Com base nisso, tendo em vista os princípios da investigação decolonial, que valorizam saberes locais e diálogos horizontais com os participantes, a metodologia adotada buscou desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo documental, mas também priorizou a pesquisa oral, por meio de entrevistas semiestruturadas, envolvendo os professores de História da unidade escolar, além de profissionais da coordenação e da direção, como forma de capturar as experiências, percepções e desafios dos sujeitos incluídos no processo educativo, reconhecendo suas vozes como centrais na construção do conhecimento.

A oralidade, enquanto ferramenta da pesquisa histórica permite capturar saberes e experiências não registradas em documentos escritos, além de fortalecer a participação ativa dos agentes educacionais como coautores da reflexão crítica. Esta metodologia alinha-se às tradições africanas e indígenas de compartilhamento do conhecimento, e tem a pretensão de não apenas coletar dados, mas de abrir espaço para que os entrevistados reflitam sobre suas próprias práticas, potencializando transformações no cotidiano escolar.

Inicialmente foram analisados os seguintes documentos escritos: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento interno da unidade educacional e os Planos de ensino dos professores de História do Centro Educacional Governador César Borges, onde atuo como professor de História. Tais documentos são considerados de suma importância para a formação dos estudantes. Neles se encontram os parâmetros legais e o marco teórico-metodológico que devem nortear o fazer pedagógico em sala de aula.

Orientando-se pela análise crítica dos dados investigados, buscou-se tensionar os resultados, sistematizando as informações à luz do referencial teórico que fundamenta essa pesquisa, em conformidade com a legislação educacional vigente, evidenciando seus limites, potencialidades e desafios para a efetivação de uma educação antirracista e decolonial. Essa etapa é considerada fundamental para mobilizar uma ação conjunta de reestruturação do currículo escolar, em cumprimento às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que legitimam o ensino de História da África e Culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Tomando como marco normativo, o Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino fundamental (DCRB), que incorpora as especificidades culturais, históricas e sociais do estado.

A pesquisa histórica sob a perspectiva das relações étnico-raciais no ambiente escolar visa problematizar as interações de diferentes indivíduos e grupos étnicos, elucidando conceitos enraizados em discussões sobre opressão, colonialidade, racismo e desigualdades socioculturais. Ao fomentar a desconstrução dos legados e as estruturas de poder impostas pelo colonialismo e o eurocentrismo, propõe também novas formas de pensamentos, de construção do conhecimento, de saberes epistemológicos, de leituras e interpretação da realidade. Em face dos dados investigados, é preciso refletir que:

> Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as desigualdades, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes, estereotipados do outro que é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas violências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (BRASIL, 2006, p. 21).

À luz da abordagem decolonial, é essencial compreender que silêncio da escola em relação às dinâmicas das relações étnico-raciais favorece a permanência da colonialidade do saber e do ser, reproduzindo concepções discriminatórias entre os estudantes, sobretudo aquelas fundamentadas na cor da pele.

Conforme nos adverte Gomes (2012), o modelo de educação assentado na homogeneização dos sujeitos e dos saberes tende a reproduzir desigualdades e exclusões, uma vez que invisibiliza as diferenças e desconsidera a pluralidade de experiências, identidades e conhecimentos presentes no espaço escolar. No entendimento da educadora Nilma Gomes (2012), a reflexão crítica e social da sociedade brasileira deveria ser um dos principais aspectos dos currículos escolares, de modo a possibilitar assim, a efetivação de uma pedagogia que tenha como objetivo reconhecer a diversidade étnico-racial e combater o enraizamento e naturalização de concepções discriminatórias.

No âmbito desta investigação, propusemo-nos a desenvolver um material didático voltado ao ensino de História nos anos finais da educação fundamental, ancorado em abordagens interdisciplinares que, para além da promoção da educação antirracista, favoreçam a construção de práticas pedagógicas decoloniais, capazes de problematizar e superar perspectivas eurocêntricas, lineares e excludentes historicamente naturalizadas no currículo escolar.

Nessa direção, foram concebidas práticas pedagógicas antirracistas pautadas no diálogo intercultural crítico e na valorização da pluralidade de saberes, envolvendo os diferentes componentes curriculares do Colégio César Borges. Em conformidade com a legislação

educacional vigente (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), as propostas privilegiam conteúdos relacionados à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, com o intuito de fortalecer o reconhecimento, o respeito e a valorização das diversidades étnico-raciais, bem como de suas epistemologias, modos de vida, línguas e formas próprias de produção e interpretação da realidade. Ademais, buscam visibilizar e reafirmar as contribuições intelectuais, sociais, científicas, econômicas, políticas e culturais das populações negras e indígenas historicamente silenciadas pelos discursos hegemônicos presentes no currículo escolar.

Considerando a permanência das estruturas de dominação colonialistas, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, elaborou na década de 1990, o conceito de colonialidade, o que permitiu a compreensão de que mesmo com o fim do colonialismo formal, os aparatos de exploração coloniais continuaram a influenciar o poder, o saber e o ser, através das colonialidades. Com base nisso, o teórico decolonial latino-americano Edgardo Lander formulou a seguinte assertiva:

> A colonialidade é composta pelos padrões culturais, epistemológicos, subjetivos e sociais, como as relações de trabalho, as formas de produzir conhecimentos e as determinações de raça e gênero, por exemplo, que permaneceram de herança do período colonial, e que, atualmente ainda constituem as relações de poder, os embates políticos e sociais presentes em todas as ex-colônias (LANDER, 2005, p. 3).

Portanto, o conceito de colonialidade faz referência a um padrão de poder, de saber e de ser que emergiu como resultado do colonialismo moderno. De modo que, combater a lógica racista da colonialidade que impera em nosso meio, constitui-se em uma das mais importantes tarefas da educação decolonial e antirracista. Todavia, é preciso entender a decolonialidade como uma proposta política reflexiva para se promover práticas pedagógicas de enfrentamento do padrão eurocêntrico de conhecimento, buscando sua superação por meio da luta por justiça social.

Com base na perspectiva da pedagogia decolonial adotada neste estudo como principal aporte teórico-metodológico, busca-se valorizar as epistemologias dos grupos subalternizados pela ideologia ocidental, reconhecendo assim, outros modos de pensar e ser no mundo. Numa abordagem que considera o conhecimento ocidental não como o único válido, mas apenas uma concepção da realidade, dentre tantas outras possíveis. Sendo, portanto, necessário tornar visíveis os saberes dos povos subalternizados, que foram e continuam sendo silenciados. Nessa direção, Santos (2022), reafirma a urgência de práticas pedagógicos a serem implementadas nas

unidades escolares, com o objetivo de questionar as ausências criadas pela história colonial e promover emergências culturais, como oficinas e eventos que valorizem a arte, a música e as tradições das diversidades étnico-raciais.

A dissertação está estruturada em três capítulos, antecedidos pela introdução, na qual se apresenta brevemente uma contextualização do município de Ibirapitanga/BA, explicita-se o percurso de construção do objeto de pesquisa e são delineados os objetivos, os procedimentos metodológicos e o referencial teórico que embasam esta investigação.

No primeiro capítulo – *perspectiva decolonial, ensino de História e reeducação para as relações étnico-raciais* – desenvolve-se uma discussão teórica fundamentada na perspectiva decolonial, explicitando seus principais conceitos e situando a pesquisa no marco teórico adotado. O capítulo concentra o debate nas concepções sobre o ensino de História e no processo de reeducação para as relações étnico-raciais, defendendo a construção de um currículo de História comprometido com a orientação de práticas docentes voltadas ao reconhecimento, à valorização e ao diálogo com a diversidade de povos, culturas e saberes epistemológicos.

Na sequência, no segundo capítulo – *ensino de História e território: o debate histórico sobre a origem de Ibirapitanga, sua diversidade sociocultural e étnico-racial* – constrói-se uma análise crítica dos principais elementos que constituem a história material e simbólica do município, reafirmando aspectos relacionados à sua formação histórica e urbana, à organização da comunidade, às identidades culturais e étnico-raciais, com destaque para o protagonismo dos sujeitos locais envolvidos no processo educacional.

No capítulo final – *a estrutura educacional de Ibirapitanga/BA, tensionando carências historicamente consolidadas e reconhecendo iniciativas políticas e pedagógicas em construção* - são examinados criticamente os avanços da educação municipal e, simultaneamente, problematizadas as omissões institucionais diante das questões étnico-raciais e seus impactos simbólicos. O debate evidencia as lacunas que perpassam desde a insuficiência de recursos estruturais e didáticos-pedagógicos até a fragilidade da formação continuada dos(as) docentes de História, configurando obstáculos à consolidação de um ensino comprometido com o reconhecimento, respeito e a valorização da pluralidade de identidades, saberes e experiências históricas.

CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVA DECOLONIAL, ENSINO DE HISTÓRIA E REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

1.1. Os estudos decoloniais em perspectivas.

Com o fim do colonialismo histórico, emergiram a partir da década de 1960, na África e na Ásia, os importantes e inspiradores estudos pós-coloniais e foram engendrados, principalmente por pesquisadores das nações recém-independentes, interessados em abordar criticamente as consequências da colonização europeia em seus países. Sendo a dependência econômica, a fragilidade política das instituições, a subalternização cultural e a continuidade do processo de racialização dos povos não-europeus, alguns dos problemas apontados como as principais marcas do pós-colonialismo.

Tais estudos passaram a analisar e questionar os legados culturais, políticos, sociais e econômicos do modelo de colonização formal empreendido pelos europeus entre os séculos (XVI ao XIX) nas Américas e, nos séculos (XIX e XX), na África, Ásia e Oceania. Com efeito, foi se enraizando nos espaços colonizados, um referencial campo de estudo interdisciplinar, formador de uma base teórica fundamental na desconstrução de narrativas dominantes produzidas pelas potências coloniais, que marginalizam e silenciam as vozes vindas do mundo não-eurocêntrico. Desse modo, o pensamento crítico sobre as imposições prescritas pela sociedade moderna ocidental, transformou-se em um importante instrumento analítico e intelectual, essencial na luta dos povos para ampliar as suas perspectivas de vida nas ex-colônias europeias.

À luz disso, e com o aprofundamento dos estudos em torno do olhar crítico nos modos de pensar e agir contemporâneos, objetivando também identificar e destacar os saberes e experiências dos subalternizados, a exemplo dos indígenas e dos afrodescendentes, que precisam ter valorizados e respeitados o seu protagonismo histórico de resistências e contribuições sociais, políticas, econômicas e culturais, é fundado na América Latina, na década de 1990, o grupo de investigação M/C- Modernidade/Colonialidade, em torno das obras inspiradoras de Aníbal Quijano. Seguido dos proeminentes pesquisadores: Edgardo Lander, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Maria Lugones, Nelson Maldonado-Torres,

entre outros autores latino-americanos, associados ao grupo M/C e empenhados na perspectiva de uma nova proposta de pensamento crítico: a perspectiva decolonial.

Por conseguinte, essa corrente analítica assumiu que o modelo histórico de colonização empreendido pelos agentes externos, havia terminado no século XIX, em se tratando da América Latina. Todavia, deu lugar à colonialidade, um novo padrão global de dominação, abrangente em todas as instâncias sociais, que herdou toda corrosividade social, econômica, política e cultural do colonialismo formal. Em outras palavras, ficou clarificado que o fim do colonialismo histórico, não significou o fim da colonialidade. Nessa direção, Santos (2022) afirma que:

> A colonialidade é concebida como uma concepção racial abrangente da realidade social que permeia todos os domínios da vida econômica, social, política e cultural. Colonialidade é a ideia de que tudo o que difere da visão eurocêntrica do mundo é inferior, marginal, irrelevante ou perigoso (SANTOS, 2022, p. 18).

Consoante a isso, o intelectual Maldonado-Torres (2018), tem argumentado que a perspectiva decolonial refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Dessa forma, a decolonialidade enquanto pensamento crítico, emerge como um marco teórico e político, que busca desconstruir os legados do colonialismo não apenas em suas dimensões históricas, mas também em suas estruturas epistemológicas, culturais, raciais e sociais que persistem no mundo contemporâneo.

O grupo de pesquisadores da Modernidade/Colonialidade tem se dedicado na realização de abordagens críticas sobre a sociedade colonial-moderna, propondo uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos que dominam a produção de conhecimento e as relações sociais, perpetuando a sua lógica racista de exploração e dominação.

Um dos pilares de abordagem do projeto de luta decolonial é a crítica ao eurocentrismo que impõe uma visão unilateral de mundo, marginalizando outras formas de conhecimentos e existências. A colonialidade do saber, por exemplo, reflete-se na hierarquização dos saberes, onde o conhecimento produzido no Norte Global é considerado universal e superior, ao passo que, os saberes dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes são desvalorizados ou invisibilizados. Contrariando essa lógica perversa, a decolonialidade enquanto projeto político de intervenção da realidade, propõe, portanto, uma epistemologia plural, que reconheça e valorize as múltiplas formas de conhecer e existir no mundo.

A colonialidade do poder, conceito desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, é uma categoria analítica dentro das colonialidades, teoricamente necessária sobre a compreensão das estruturas de dominação e hierarquização social originadas do processo de colonização histórica das Américas, mas que, segundo o autor, persistem até os dias atuais, mesmo após o fim do colonialismo formal no século XIX, na América Latina.

Dessa forma, a colonialidade do poder torna evidente como as estruturas de dominação racial, econômica e de gênero foram estabelecidas durante o colonialismo formal e continuam a operar nas sociedades coloniais-modernas. A racialização, a título de exemplo, dentro do projeto decolonial, é analisada como um mecanismo central na manutenção das desigualdades, criando hierarquias que privilegiam certos grupos em detrimento de outros.

Além disso, Quijano (2005) argumenta que a colonialidade não deve ser compreendida apenas em uma realidade histórica específica, mas como um mecanismo que atende a um modelo global de poder, de raízes coloniais e atuação persistente na moldagem das relações socioeconômicas, políticas e culturais no mundo moderno. Conforme elucida o intelectual peruano, "de origem e caráter colonial, mas que provou ser mais duradoura e estável que o colonialismo, em cuja matriz foi estabelecida, a colonialidade se transformou no padrão de poder hoje hegemônico" (QUIJANO, 2005, p. 108). De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do poder se baseia em dois pilares principais: a classificação racial e a hierarquização global do trabalho e da produção. Nas palavras do autor:

> [...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente, também seus traços fenótipos, bem como, suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converte-se no primeiro critério fundamental para classificação social da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 108).

As novas identidades sociais produzidas nas Américas durante o período colonial, serviram para dar legitimidade às relações de poder e dominação impostas pelos exploradores europeus sobre os povos colonizados, criando uma relação hierárquica, onde os brancos se posicionaram no topo da pirâmide social, enquanto os indígenas, africanos e, posteriormente os mestiços foram relegados a posições subalternas. De maneira efetiva, essa situação de desigualdade social e étnico-racial, imposta pelo colonialismo ao mundo não-europeu, em especial, aqui na América Latina, foi sendo internalizada e naturalizada ao longo dos séculos, tendo, portanto, seus efeitos percebidos em dias atuais, em formas de colonialidades.

Isso posto, os membros da rede de investigação Modernidade/Colonialidade afirmam que a colonialidade do poder reorganizou o sistema econômico global, estabelecendo uma divisão internacional do trabalho, beneficiando as potências e, posteriormente, os países centrais do capitalismo. Por conseguinte, os povos colonizados foram classificados de acordo com as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça. Nesse sentido, os indivíduos brancos, negros, indígenas e os mestiços "foram associados às hierarquias, lugares e papeis sociais correspondentes com constitutivas delas, e consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha" (QUIJANO, 2005, p. 107).

A colonialidade do poder, segundo Quijano (2005), também se manifesta na esfera cultural e epistêmica, de modo que, todas as experiências, histórias e os saberes epistemológicos dos povos racializados terminaram, de alguma forma, articulados na lógica cultural global, em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, a estratégia de dominação eurocêntrica sobre o mundo não-europeu, consistiu além das características aqui citadas, na concentração e controle hegemônico dos saberes epistemológicos, culturas, subjetividades e produção do conhecimento.

Dessa forma, o conceito de colonialidade do poder é revelador de como as estruturas de dominação estabelecidas durante a colonização histórica, continuam a influenciar as relações de poder no mundo contemporâneo, perpetuando injustiças socioeconômicas e culturais, além de novas formas de escravidão moderna e o racismo.

Nesse aspecto, o enfoque crítico de análise decolonial, enquanto projeto político que tem a pretensão de intervir e transformar a realidade, questiona a compreensão de modernidade que, frequentemente é celebrada com base em supostas ideias de progresso e racionalidades alcançadas pela humanidade, porém deixa evidente toda a sua corrosividade, construída sobre a base da colonialidade. Resultando em um trágico cenário de mundo pós-colonial, com profundas desigualdades étnico-raciais, classistas e sexistas.

A superação da colonialidade não é uma tarefa fácil. Exige a formação de uma atitude decolonial, seguida de um esforço crítico individual e coletivo, no sentido de desenvolver ações decoloniais permanentes, objetivando promover a descolonização do poder, do saber e do ser. Reconhecer e valorizar as diversidades culturais e as contribuições dos povos historicamente marginalizados. É preciso ainda descolonizar a história. A respeito disso, o proeminente

intelectual português, Boaventura de Sousa Santos, formula com grande eloquência os seguintes desafios:

> Descolonizar a história implica desidentificar-se da história escrita pelos vencedores (que é um passado fechado), assim como reescrever a história a partir da perspectiva dos até agora vencidos (o passado-presente). A primeira tarefa envolve uma história das ausências; a segunda, uma história das emergências. A história das ausências lida com o apagamento, o esquecimento, o silenciamento, com a identificação e a denúncia dos mecanismos implementados para desperdiçar, descartar e condenar à irrelevância ou inexistência uma bagagem tão imensa de experiências sociais. A história das emergências põe foco em resgatar, recuperar e voltar a imaginar tudo o que foi obrigado a sobreviver como uma ruína, a fim de revelar seu potencial para a futura libertação (SANTOS, 2022, p. 81).

O projeto acadêmico-político da decolonialidade atua fortemente no sentido da desconstrução da perspectiva eurocêntrica de conhecimento que, de acordo com Quijano (2005), funciona como um espelho que sempre distorce tudo que reflete. Logo, a imagem que vemos de nós mesmos, não retrata verdadeiramente o que nós somos. “Porém, fomos desde o início, conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e acreditar na imagem como nossa, pertencente, unicamente a nós”. Daí, seguimos sempre, “sendo o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 126). Em outras palavras, o mundo moderno-colonial sempre tentou nos enganar para que as desigualdades e injustiças sociais, parecessem-nos como algo natural.

Como consequência, nunca saberíamos quais são os nossos reais problemas, muito menos, resolvê-los, a não ser de forma parcial e distorcida. Portanto, o sociólogo de forma metafórica nos alerta que, “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 126). Nesse sentido, a perspectiva decolonial tem sido uma importante rede de investigação que denuncia essas estruturas de poder e busca desmontá-las, propondo alternativas que promovam a justiça social e a equidade. Oferece ainda ferramentas valiosas para repensarmos as relações de poder e conhecimento no mundo contemporâneo.

A procura de perspectivas do saber não eurocêntrico tem uma longa e valiosa tradição na América Latina, destaque para o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, pelas suas contribuições abrangentes e significativas, enquanto intelectual latino-americano e membro atuante do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade. O pesquisador é conhecido pelo trabalho crítico sobre o eurocentrismo, onde tem defendido a tese de que o conhecimento produzido no Norte Global, frequentemente marginaliza ou ignora as perspectivas e saberes dos povos do Sul Global, perpetuando assim, relações de poder desigual. Fato que evidencia a

necessidade do olhar crítico para o projeto de civilização ocidental, no sentido em que aparece na declaração de Lander (2005):

> Uma construção eurocêntrica, pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso [...]. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma "normal" do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (LANDER, 2005, p. 13).

O autor é um profundo defensor da pluralidade de saberes, argumenta sobre a necessidade da identificação e valorização dos conhecimentos dos povos indígenas, dos afrodescendentes, dentre outras epistemologias que foram historicamente, subjugadas pelo colonialismo. Nesse aspecto, a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do modelo de desenvolvimento eurocentrado, imposto na América Latina, encontra-se na concepção teoricamente necessária, da descolonização do conhecimento, entendido por Lander (2005) como processo fundamental para promover a superação das heranças coloniais, o que obviamente, não envolve apenas a crítica às estruturas de poder colonial, mas também a promoção de epistemologias alternativas que emergem de contextos não-europeus.

No campo de estudo decolonial, o teórico argentino Walter Mignolo tem sido uma figura central, contribuindo com o pensamento crítico, buscando desconstruir os legados do colonialismo. Sua abordagem teórica, frequentemente, associada ao grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, é fundamental no entendimento da persistência da colonialidade, mesmo após o fim formal dos impérios coloniais, influenciando as relações sociais, políticas, culturais e epistemológicas na contemporaneidade.

O pesquisador critica a hegemonia do pensamento eurocêntrico, que marginaliza outras formas de conhecimento, especialmente aqueles originários dos povos colonizados. Como alternativa, ele defende "as epistemologias do Sul", como base de estudos teóricos críticos, formulados nos anos 2000 pelo intelectual português, Boaventura de Souza Santos. Tais estudos têm a pretensão de nomear e destacar os saberes antigos e contemporâneos dos grupos sociais que resistiram ao domínio eurocêntrico moderno. Nessa direção, Santos (2022) detalha ao dizer:

> Tal como os estudos descoloniais, as epistemologias do Sul denunciam a destruição cognitiva e ontológica causada pela colonialidade, mas

> concentram-se na positividade e criatividade que emergem dos conhecimentos nascidos na luta contra a dominação e na forma como se traduzem em formas alternativas de conhecer e praticar a autodeterminação (SANTOS, 2022, p. 18).

Com o intuito de caminhar para além da crítica ao eurocentrismo, Mignolo (2005) orienta que a decolonialidade precisa ser pensada sob a perspectiva de um projeto político e epistemológico, cujo objetivo deve ser o de fomentar a desvinculação da matriz colonial de poder, alcançar assim o que o teórico chama de "desobediência epistêmica". Tese que consiste em rejeitar a supremacia do conhecimento ocidental e abrir espaço para outras formas de pensar e existir. Este é um dos aspectos sobre os quais se referiu o pesquisador decolonial, ao afirmar que:

> […] a força do imaginário indígena e a disseminação planetária de seus discursos fazem-nos pensar em futuros possíveis além de todo fundamentalismo civilizatório, ideológico ou religioso, cujos perfis atuais são o produto histórico a que foram submetidos pela autodefinição da civilização ocidental […] (MIGNOLO, 2005, p. 33).

O projeto acadêmico-político da decolonialidade é pensado por Walter Mignolo, como a demonstração de um esforço teórico incomensurável na luta contra o modelo de desenvolvimento imposto pelo mundo moderno-colonial. Além de significar um importante marco teórico na inspiração de movimentos sociais, acadêmicos, também de professores e artistas que buscam descolonizar mentes, instituições e sociedades.

Nessa perspectiva, o filósofo e historiador argentino Enrique Dussel, destaca-se pela sua influência no campo da filosofia da libertação e contribuições no grupo de estudos da Modernidade/Colonialidade. O pensador tem sido um dos principais críticos do paradigma eurocêntrico, estabelecendo como proposta de intervenção da realidade, o exercício de repensar um tópico curricular da área de história, o qual chamou de "fenômeno da modernidade", sob a perspectiva da alteridade – princípio da filosofia da libertação.

Sob esse panorama geral, o autor oferece um giro teórico fundamental, com foco na formação de uma atitude decolonial, que busca superar a visão eurocêntrica da modernidade e incluir as vozes e experiências dos povos marginalizados. Conforme elucida o filósofo latino-americano, nos chamando atenção para o seguinte fato:

> […] afirmar a alteridade do "outro", negado antes como vítima culpada, é descobrir a outra face oculta da "Modernidade": o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. […] (DUSSEL, 2005, p. 29).

Em colaboração com o grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, Dussel tem defendido conceitos como o princípio da alteridade dos povos, compondo um projeto decolonial de enfrentamento da modernidade-colonial. Ao incorporar as múltiplas tradições culturais e epistemológicas aos estudos decoloniais, o argentino tem sido uma referência na defesa do diálogo horizontal entre diferentes culturas, em contraste com a hierarquia social imposta pela sociedade moderna-colonial-capitalista-ocidental.

Portanto, no tocante ao contexto do mundo pós-colonial, em especial na América Latina, as ideias de Dussel têm sido essenciais para a formação do pensamento e atitude decolonial, que para além das críticas à estrutura de poder imposta pelo colonialismo e perpetuada pela modernidade ocidental, concentra seu foco na valorização dos saberes locais, nas cosmovisões indígenas, nas práticas ancestrais, nas epistemologias afro-americanas e suas formas de resistência cultural que sobreviveram à violência colonial. Além disso, enfatiza a importância da coexistência de múltiplos mundos e modos de vida, divergentes com a universalidade imposta pelo projeto colonial-moderno-ocidental.

A emancipação política das nações subalternizadas aconteceu em diferentes momentos e contextos históricos na América Latina, África, Ásia e Oceania, pondo fim ao modelo colonial formal. Entretanto, pelo exposto até agora, com base no grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, é possível afirmar que a emancipação política das ex-colônias europeias, não significou o fim das colonialidades. Ou seja, a lógica de dominação colonial eurocêntrica permaneceu como novo modelo de exploração global, com base no capitalismo mundial-moderno-colonial. Impondo padrões culturais, epistemológicos, subjetivos e sociais. Como por exemplo, as relações de trabalho, as formas de produzir conhecimentos e as determinações de raça e gênero, que persistem como heranças do período colonial histórico.

Na busca investigativa dos pesquisadores latino-americanos, somam-se as contribuições da professora equatoriana Catherine Walsh, principalmente para o aprofundamento do debate de conceitos como: colonialidades, modernidade, interculturalidade crítica e o pensamento pedagógico decolonial. Nesse sentido, Walsh (2009) pontua com clareza, reflexões que descrevem o colonialismo e colonialidade, reforçando a compreensão sobre o mundo colonizado:

> Diferente do colonialismo que se entende tipicamente como relação política e econômica que envolve a soberania de um povo ou nação sobre outro em qualquer parte do mundo, a colonialidade é o padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas- ligada ao capitalismo

> mundial, o controle, a dominação e subordinação da população através da ideia de raça, - que logo se torna natural na América Latina, como também no planeta- como modelo de poder moderno e permanente (WALSH, 2009, p. 8).

A pesquisadora elabora uma compreensão teórica do conceito de colonialidade que atravessa praticamente todos os aspectos da vida. Nesse sentido, Walsh (2009) argumenta que a estrutura de poder praticada aqui na América latina em forma de colonialidade, pode ser entendida com mais clareza, a partir de cinco eixos entrelaçados. Sendo a colonialidade do poder, o primeiro deles. Estabelecendo-se como um sistema de classificação social baseada na categoria de "raça", fixando a formação de uma hierarquia e divisão de identidade racializada, com o indivíduo branco ocupando o topo da pirâmide social. O qual goza de privilégios e oportunidades. Na sequência, vem os mestiços e finalmente, os negros e indígenas ocupando a base, como identidades negativas, sujeitas a todos os tipos de injustiças e discriminações, principalmente racistas.

Dessa forma, a colonialidade do saber, é vista como segundo eixo. O qual concentra-se na perspectiva epistemológica eurocêntrica, como ordem exclusiva da razão, conhecimento e pensamento. Todavia, descarta e desqualifica a diversidade de epistemologias não-europeia, sua viabilidade e racionalidades formadas por outras tantas formas de saberes afro-americanos e indígenas.

O terceiro eixo, denominado colonialidade do ser, segundo a pesquisadora, é exercido por meio da inferiorização, subalternização e desumanização dos sujeitos racializados, originados dos espaços colonizados e considerados de acordo com a racionalidade eurocêntrica, como primitivos, selvagens, atrasados, ignorantes e até perigosos. Infere-se, portanto, que a existência humana para além do padrão eurocêntrico, enquadra-se segundo a colonialidade do ser, como distante da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas.

Nas elaborações teóricas das pesquisadoras do coletivo feminino, que integram o Grupo Modernidade/Colonialidade, destaca-se também o trabalho da feminista argentina Maria Lugones, conhecida pela sua atuação significativa em produções acadêmicas envolvendo colonialidade, gênero e interseccionalidade. É de sua autoria um novo conceito de colonialidade, considerado como o quarto eixo: a colonialidade de gênero e sexualidade. Lugones (2020) expandiu as discussões sobre as colonialidades, ao conduzir uma investigação sobre o que ela denominou de "sistema moderno- colonial de gênero", marco de análise que

considera central, embora, entenda que não tem sido suficientemente explorado de maneira conjunta.

Em Lugones (2020) se confirma uma interessante visão sobre a colonização que não apenas impôs sistemas econômicos e políticos, mas também reestruturou as relações de gênero de maneira hierárquica e opressiva. Deve-se, pois, a ela, a percepção crítica sobre a indiferença do Estado "patriarcado branco" diante das violências sofridas pelas mulheres, especialmente as que foram racializadas. A pesquisadora Maria Lugones nos esclarece sobre sua atuação investigativa, ao fazer a seguinte afirmação:

> Investigo a intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade na tentativa de entender a preocupante indiferença dos homens com relação às violências que, historicamente, as mulheres de cor sofrem: mulheres não-brancas, mulheres vítimas da colonialidade do poder e, inseparavelmente, da colonialidade do gênero, […] (LUGONES, 2020, p. 4).

Na visão de Lugones (2020), é preciso uma abordagem decolonial e interseccional, necessária para o entendimento das múltiplas formas de opressão que interagem, como raça, classe, gênero e sexualidade. A autora cita como exemplo, as mulheres colonizadas, especialmente as indígenas e afrodescendentes, que foram duplamente marginalizadas.

A pesquisadora reconhece a importância do alcance das análises do sociólogo Aníbal Quijano, que permitiu o entendimento da centralidade da classificação da população em raças no capitalismo global, além de abrir espaço de reflexão para a percepção das "disputas históricas pelo controle do trabalho, do sexo, da autoridade coletiva e da subjetividade". Entretanto, a autora reagiu criticamente diante do que chamou de quadro de análise - "capitalista-eurocêntrico e global" de Quijano, por manter de forma velada o entendimento de que as "mulheres colonizadas não-brancas, foram subordinadas e destituídas de poder" (LUGONES, 2020, p. 7).

Pioneira no desenvolvimento do pensamento feminista e decolonial latino-americano, Lugones fez duras críticas às análises feministas que não consideravam as experiências das mulheres não-brancas e não-ocidentais. Cuidados que segundo ela, pesquisadores e pesquisadoras precisam ter em suas argumentações teóricas que busquem a desconstrução das estruturas de poder coloniais e patriarcais.

Por conseguinte, o avanço investigativo no grupo Modernidade/Colonialidade, potencializado pelo grande domínio conceitual da professora Catherine Walsh sobre a teoria da

colonialidade e decolonialidade, conduziu-lhe na elaboração de um novo conceito de colonialidade. Podendo, portanto, ser considerado como o quinto eixo: a colonialidade cosmogônica ou da natureza. Apesar da sua relevância, esse conceito tem sido tema de pouca reflexão e discussão. Nas palavras de Walsh (2009):

> A colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da vida mesma. A que encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais- incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses e orixás- a que dá sustentação aos sistemas integrais da vida, conhecimento e a própria humanidade (WALSH, 2009, p. 10).

No tocante à concepção teórica da autora, vale pontuar que o modelo de desenvolvimento ocidental é fundamentado na concepção de superioridade do homem sobre a natureza. Conduzindo ao erro ideológico de que não somos parte da mãe natureza. Postulando o mundo natural, apenas como recursos disponíveis às práticas predatórias-capitalistas da humanidade. Tal pensamento tem reforçado, portanto, a exploração desenfreada e nociva da natureza.

A pesquisadora Walsh (2009) tem defendido o pensamento decolonial a partir da interculturalidade crítica, proposta que vai além do culturalismo que é caracterizado pela mera coexistência de culturas. Seu intuito é o de fomentar a busca por transformações das relações de poder e desigualdades. Para isso, tem argumentado que a interculturalidade crítica deve ser um projeto político que desafie as hierarquias sociais e culturais impostas pela modernidade colonial.

Portanto, é importante ressaltar que na luta para a desconstrução da lógica e os legados do colonialismo, conforme desenvolve Torres (2018), a decolonialidade precisa ser concebida como um projeto que reflita os mais de 500 anos de formas de resistências das populações indígenas e afro-americanas, além das batalhas enfrentadas pelas mulheres negras e demais povos que foram marginalizados pelo Estado moderno-colonial. Nesse aspecto, a decolonialidade, enquanto luta política, refere-se ao enfrentamento da lógica da colonialidade e seus efeitos, materiais, epistêmicos e simbólicos.

Entretanto, a decolonialidade também é vista por Maldonado-Torres como conceito chave que, em primeiro plano, “mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta”. Em segundo plano, “serve como uma constante lembrança de que a lógica e

os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim do colonialismo formal e conquista da independência econômica e política" (TORRES, 2018, p. 33).

Por fim, decolonialidade, enquanto forma de pensamento crítico e de projeto de intervenção da realidade, tem contribuído para promover uma visão mais inclusiva e plural da sociedade. No entanto, para que seu potencial transformador seja plenamente realizado, é necessário manter uma relação dialógica, autêntica e reflexiva entre os diferentes grupos humanos, respeitando suas epistemes, experiências de vida e subjetividades e assim, trazer para o primeiro plano, a luta política dos povos originários da América, dos afrodescendentes, das mulheres negras, dos quilombolas, do povo de santo etc. Além de incluir também no projeto político de intervenção decolonial sobre a realidade do contexto latino-americano, as fundamentais contribuições literárias dos autores negros e indígenas.

Portanto, não restam dúvidas sobre o potencial transformador da perspectiva dos estudos decoloniais. Oferecendo-nos ferramentas valiosas para que possamos repensar as relações de poder no mundo contemporâneo, esclarecer e sistematizar a lógica dominante do pensamento ocidental eurocêntrico, elucidando historicamente as colonialidades. À luz disso, elaborar as estratégias para implementação de um projeto decolonial adequado às diversidades históricas locais.

Todavia, o deslocamento do projeto decolonial para o contexto brasileiro, requer cuidados teóricos importantes. Primeiro, deve-se problematizar o legado epistemológico ocidental, no sentido de não homogeneizar o ocidente como um bloco único e opressor, ignorando assim, suas contradições internas e as disputas dentro do próprio pensamento europeu. Haja vista que, pensadores a exemplo de Kant, Marx, Foucault, entre outros intelectuais europeus, contribuíram com reflexões críticas importantes sobre o poder e a dominação eurocêntrica. Devendo, pois, dialogar com a perspectiva decolonial.

Por último, outra incoerência relevante que precisa ser evitada num projeto de intervenção decolonial brasileiro, inerente com a proposta que até aqui foi apresentada, é a fragmentação do diálogo, ao limitar o debate entre os membros da rede de investigação Modernidade/Colonialidade e com outros teóricos latino-americanos de abordagens puramente academicistas.

Em suma, argumentamos em favor da implementação de um projeto de intervenção decolonial, a partir do diálogo crítico, autêntico e contínuo com as diferentes tradições de

pensamentos. Estabelecendo em primeiro plano, as histórias e trajetórias de lutas e resistências da população subalternizada, protagonizadas pelos seus significativos atores sociais, tais como: Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Edson Kaiapó, Gersem Baniwa, Bárbara Carine, Eliane Potiguara, Abdias do Nascimento, Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Muniz Sodré, além de tantos outros ativistas e intelectuais, integrantes da rica e diversificada literatura brasileira.

1.2. Constituição do ensino de História na realidade educacional brasileira.

A epistemologia decolonial pensada no contexto da educação pública brasileira, especialmente no ensino de História, tratada neste instrumento analítico como abordagem central, tem se configurado numa base teórica e metodológica fundamental para a efetivação de um sistema de ensino comprometido com a valorização de visões plurais e críticas da história, bem como, de respeito às diferenças culturais dos povos e a diversidade de saberes e concepções de mundo.

Assim, o trabalho do professor de História em sala de aula, quando tomado a pedagogia decolonial como base, tem o objetivo de questionar o sistema educacional eurocentrado e homogeneizante, promovendo um ensino-aprendizagem de caráter emancipatório, principalmente para os grupos humanos historicamente subalternizados. Situando assim, a pluralidade como o centro e o norte das discussões pedagógicas. Nessa direção, os saberes históricos ensinados reforçam os valores e direitos de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia e da luta contra as discriminações e as desigualdades.

Muito tem se discutido sobre o papel essencial do ensino de História na formação do ser humano. Entretanto, para que cumpra com eficiência essa função, o/a professor/a precisa, entre tantas outras responsabilidades, oferecer aos alunos a oportunidade de se apropriarem de abordagens historiográficas de forma crítica, relevante e significativa para suas vidas, encorajando-os a considerarem diferentes perspectivas e experiências, a partir da compreensão sobre a diversidade humana. Por conseguinte, as demandas atuais do fazer historiográfico exigem que o professor esteja atento aos desafios do processo ensino de História, que passa por mudanças necessárias tanto na produção dos saberes históricos, quanto nas práticas docentes.

Nessa direção, a educadora e pesquisadora Maria Auxiliadora Schimidt, uma das principais referências na área de ensino de História no Brasil atual, defende uma abordagem crítica e reflexiva do ensino de História, que permita aos alunos compreenderem a complexidade do passado e sua relação com o presente. Schimidt (2004) argumenta também que os ensinos históricos devem ser centrados no aluno e em sua cultura experiencial, valorizando assim, todas as suas representações. A autora destaca ainda a importância do professor de História abordar temas contemporâneos e relevantes para os alunos, como a questão racial, a desigualdade socioeconômica e a cidadania.

Essa perspectiva de construção do conhecimento histórico, na visão da pesquisadora, pode ser alcançada por meio da utilização de fontes históricas diversificadas. A exemplo do uso de imagens, textos, músicas, depoimentos orais, entre outros recursos considerados como valiosas ferramentas que auxiliam no trabalho docente de história. Entretanto, a educadora enfatiza a necessidade da formação continuada de professores, para que eles/elas possam se atualizar e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Alargando o entendimento sobre o ensino de História, o pensamento pedagógico decolonial, inspirado no trabalho dos pesquisadores do grupo de investigação latino-americano Modernidade/Colonialidade, propõe uma educação histórica que desconstrua as narrativas dominantes e valorize os saberes dos povos que foram historicamente marginalizados. Haja vista que, o ensino de História é um campo crucial para essa desconstrução, uma vez que lida diretamente com a interpretação do passado e a formação de identidades coletivas.

Com o intuito de promover a descolonização do conhecimento histórico, o fazer pedagógico decolonial deve questionar a visão eurocêntrica da história que, frequentemente coloca a Europa no centro do progresso humano e ignora ou inferioriza a diversidade e as epistemologias de outras civilizações. Assim, contrariando a lógica do pensamento ocidental, o ensino de História decolonial busca incluir as perspectivas dos saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros e de outros grupos subalternizados pela cultura eurocêntrica. Reconhecendo suas histórias, contribuições e trajetórias de lutas e resistências.

Contudo, conforme recomenda Schimidt (2004), é preciso que o corpo docente das instituições de ensino trabalhe com questões relativas à metodologia e prática do ensino de História, tendo como base historiografias e propostas pedagógicas atualizadas. Visto que, o ensino de História, quando sincronizado com as tendências historiográficas contemporâneas,

tem como funções, contribuir para a construção da cidadania, desenvolver raciocínios historicamente corretos, aprimorar a capacidade de análise da relação presente-passado, além da apreensão da pluralidade de memórias, e não somente a memória nacional.

No entanto, na direção contrária de uma abordagem historiográfica crítica, o ensino de História de forma tradicional, muitas vezes, tem reforçado narrativas que justificam a dominação colonial e a superioridade de certos grupos, minimizando ou distorcendo todo o protagonismo, as contribuições, e as formas de resistências dos povos não-europeus.

Diante desse cenário, um ensino de História, fundamentado na perspectiva decolonial, enriquece a reflexão e o debate sobre as relações coloniais e suas implicações na sociedade atual, seja no racismo estrutural, nas desigualdades socioeconômicas ou nas representações culturais. Contribuindo desse modo, para a promoção de uma consciência crítica, embasada na cultura experiencial dos alunos.

Ademais, as abordagens decoloniais, não se limitam apenas em criticar as narrativas das opressões, mas sobretudo, destacar as histórias, os saberes, as lutas e as estratégias de sobrevivências dos povos colonizados. Isso inclui, como ilustração, estudar os movimentos de libertação e revoltas escravas, além de fomentar o pensamento crítico sobre o protagonismo dos negros, afrodescendentes e indígenas na construção de suas próprias identidades históricas.

O ensino de História nos moldes que conhecemos hoje, de acordo com Schimidt (2004), nasceu burguês no século XVIII na França, no contexto das revoluções burguesas por um modelo de educação pública, gratuita e obrigatória. Com efeito, no século seguinte, esse modelo de educação burguesa, visando o fortalecimento do Estado nacional, objetivou o estudo do passado com a finalidade de identificar a base comum formadora da nacionalidade. Popularizando dessa forma, conceitos como: nação, pátria, nacionalidade e cidadania.

Á luz disso, no Brasil, a História como disciplina escolar, conforme explicita a pesquisadora, remonta ao século XIX, no Colégio D. Pedro II. Cujo objetivo era o de ensinar a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira história da civilização. Embora a concepção do papel da História na formação do cidadão tenha ganhado força a partir do Brasil republicano, Schimidt (2004) argumenta que:

> Mesmo após a Proclamação da República, a principal referência dos programas curriculares (1931, 1961) continuou sendo a História da Europa.

> Essa tendência foi criticada pelos historiadores brasileiros e considerada um dos grandes problemas da disciplina (SCHIMIDT, 2004, p. 10).

Dessa forma, essa concepção eurocêntrica dos conteúdos de História, continua sendo frequentemente, observada nos currículos escolares e nos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras. Fato que evidencia a importância de propostas visando a revisão dos currículos educacionais, que tradicionalmente, reforçam a predominância do eurocentrismo no processo de ensino-aprendizagem. Diante desses desafios, diferentes educadores têm apontado na direção da escola, particularmente, nas aulas de História, como espaço privilegiado, onde:

> Podemos usufruir de práticas pedagógicas cidadãs de caráter emancipatório. Produções outras de histórias e memórias que possibilitem uma maior justiça cognitiva e, consequentemente, justiça social. Isso porque podem trazer visões de mundo e saberes outros referendados pelos grupos sociais minoritários e excluídos do patamar de conhecimentos hegemônicos (PAIM; ARAÚJO, 2021, p. 39).

Obviamente, a produção de conhecimento e sentidos históricos com vistas à descolonização dos currículos escolares, não tem a pretensão de eliminar o conhecimento hegemônico científico com base na colonialidade/modernidade ou negar, portanto, todo o seu legado, mas sim permitir que existem outras epistemologias igualmente visibilizadas e respeitadas.

A História escolar, na visão da renomada historiadora e educadora brasileira, Circe Bittencourt, integra o conjunto de saberes que foram sendo constituídos como fundamentais no processo de escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar à atual configuração nas propostas curriculares. A historiadora esclarece que, ao se analisar a trajetória da disciplina no Brasil,

> [...] constata-se que esta faz parte dos "planos de estudos" de 1837 da primeira escola pública brasileira, considerada de nível secundário. Acompanhando o percurso da História nos cursos de nível superior no Brasil, no entanto, verifica-se que os estudos históricos e a formação de profissionais foram criadas apenas a partir da década de 30 do século XX (BITTENCOURT, 2008, p.16).

Para Bittencourt (2008), a constituição das disciplinas escolares brasileiras, a exemplo de História, foi resultado de um processo longo de disputas políticas sobre quais os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar. Consequentemente, desde o fim do século XIX, a discussão caminhava no sentido da necessidade de manter um "currículo humanístico". Em outras palavras, eurocêntrico, organizado em função de estudos do "latim, grego, língua e literatura nacional e internacional e da oratória". Saberes postos como fundamentais para a formação das "elites dominantes, ao disciplinarem a mente" por intermédio de obras literárias e pelo "domínio oral e escrito da cultura clássica" (BITTENCOURT, 2008, p. 40).

Sob esse panorama geral, interessa pontuar o processo de ensino de História, como herdeiro da estruturação curricular elitista brasileira. Visto que, desde o seu início foi organizado de forma a privilegiar determinados grupos sociais, geralmente os indivíduos brancos, masculinos, pertencentes às famílias de maior capital econômico. Evidentemente, esse tipo de currículo valoriza conteúdos, habilidades e perspectivas que refletem os interesses e experiências de uma minoria privilegiada da sociedade. Por essa razão, marginaliza ou ignora saberes e vivências de grupos menos favorecidos.

Portanto, cabe ainda ressaltar que esse modelo de currículo escolar excludente está frequentemente, associado à propagação de desigualdades, discriminações, limitação da diversidade nos espaços de poder e no ambiente profissional, além de potencializar o fracasso educacional do país. Contudo, diferentes estudos atuais, pensados como proposição didática, podem contribuir para as reformulações curriculares, abrindo possibilidades para democratizar o conhecimento e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades justas de aprendizagens. No campo da História, os estudos decoloniais, têm intensificado as discussões em torno das potencialidades de uma História do tempo presente, permitindo a análise crítica e reflexiva sobre os vestígios de um passado não como algo pronto e acabado, mas como um processo em andamento que pode ser reinterpretado à luz de novas evidências, ao se considerar as múltiplas vozes e perspectivas.

De acordo com Schimidt (2004, p. 12), corrobora com a afirmação do caráter marcadamente limitante e distorcido do ensino de História no Brasil até a década de 1980, o modelo educacional cujo objetivo era a constituição e a formação da nacionalidade, com ênfase em seus "heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensino". Nesse sentido, a abordagem era centrada em uma única narrativa histórica, baseada na

perspectiva dominante, privilegiando figuras e eventos específicos, em detrimento de uma compreensão mais ampla e plural da história.

Além disso, essa historiografia restritiva concentra sua abordagem na sucessão linear de eventos gloriosos e personagem excepcionais, negligenciando a história das pessoas comuns e dos grupos marginalizados, contribuindo, portanto, para formação de um pensamento histórico equivocada sobre o passado, onde é omitido as lutas, opressões e formas de resistências dos povos e grupos humanos historicamente discriminados, como os indígenas, negros, escravizados, mulheres e populações pobres. Durante o período da história brasileira compreendido como a Era Vargas (1930 – 1945), embora tenha sido marcado pelos discursos políticos nacionalistas, Circe Bittencourt (2008) observa que:

> […] não provocaram um ensino ampliado de História do Brasil nos programas curriculares, e a história nacional continuou sendo apêndice da História da Civilização Europeia, assim como a História da América. Apenas com a Lei 4.244 de 1942, sob o ministério de Gustavo Capanema, a História do Brasil tornou-se mais presente, com carga horária aumentada […] (BITTENCOURT, 2008, p. 81).

Nessa mesma direção, Schimidt (2004, p. 12) afirma que nesse período, "os principais conteúdos de História do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade". Se configurando dessa forma, um tipo de ensino-aprendizagem com ênfase na história dos notáveis e na narrativa acrítica dos grandes eventos políticos nacionais, sendo a pátria e não os sujeitos históricos, o personagem principal desse modelo de educação escolar.

Entretanto, nas décadas de 50 e 60 do século passado, de acordo com Bittencourt (2008, p. 82), surgiram algumas críticas à história tradicional, sendo criadas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. Embora seja importante frisar que tais críticas provinham de "professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934". Porém, a autora observa que: "Não havia, no entanto, críticas ao predomínio de uma história eurocêntrica ao conceito de civilização difundido por essa história. A "genealogia da nação" encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão" (BITTENCOURT, 2008, p. 83).

Todavia, a fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, significou um marco importante na educação superior do Brasil. Sua criação foi resultado de um esforço

coletivo de intelectuais, políticos e educadores que buscavam o desenvolvimento científico, cultural e social do país. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP foi a primeira a oferecer um curso de História no Brasil. Notadamente, sob influências de professores europeus, especialmente, os franceses, como Jean Maugué – primeiro professor de filosofia da USP, responsável pela formação de diversos intelectuais brasileiros, e o Fernand Braudel – historiador da Escola dos Annales, que exerceu bastante influência na historiografia brasileira.

Os cursos de História da USP tiveram como alguns dos objetivos iniciais, a formação de professores para o ensino secundário, e contribuir para a construção de uma identidade nacional, naquele contexto histórico, em que o Brasil buscava consolidar-se como nação. Isso posto, com a expansão das universidades públicas, a partir do ano de 1940, cria-se cursos de História em outras regiões do país. O que por um lado, permitiu uma maior disseminação do conhecimento histórico, contudo, também revelou as fortes desigualdades regionais em termos de qualidade na relação entre ensino-pesquisa e infraestrutura.

No geral, as abordagens historiográficas foram influenciadas pelas diferentes correntes ideológicas e filosóficas, com destaque para o positivismo e, posteriormente, o marxismo. Nesse aspecto, condicionada ao pensamento dos positivistas, a educação deveria formar cidadãos disciplinados e voltados para o desenvolvimento nacional, consoante ao ideal de "Ordem e Progresso", presente na bandeira do Brasil república. Nessa direção, o ensino-aprendizagem de História seria focado na objetividade científica, na linearidade cronológica dos fatos, na valorização do progresso e na busca por leis gerais que expliquem o desenvolvimento histórico, ignorando os aspectos subjetivos, sociais e culturais.

No entanto, estudos mostram que a influência marxista no ensino de História brasileiro, tornou-se mais relevante a partir da década de 1960, especialmente com a ascensão de intelectuais e historiadores ligados à interpretação materialista da história. Nessa perspectiva, destaca-se a influência de historiadores como Caio Prado Júnior, um importante pensador brasileiro, autor de várias obras fundamentais para a compreensão da formação histórica, econômica e social do Brasil. Considerado como pioneiro na renovação historiográfica nacional, o historiador fomentou uma perspectiva crítica e reflexiva da História, com ênfase nas raízes coloniais e as desigualdades estruturais que persistem na sociedade brasileira.

Não menos importantes foram as contribuições significativas para a historiografia e a análise socioeconômica do Brasil, vindas do Historiador e escritor, Nelson Werneck Sodré.

Influenciado pelo marxismo, o intelectual adotou uma perspectiva crítica em relação às estruturas sociais e econômicas brasileiras. Suas análises frequentemente destacavam as desigualdades e contradições da sociedade nacional. Assim, fechando essa lista das principais contribuições do pensamento marxista ao processo de ensino-aprendizagem de História no Brasil, pontua-se o legado duradouro deixado pelo professor historiador Ciro Flamarion Cardoso. Ele foi um crítico da história tradicional, que se concentrava em narrativas políticas e biográficas. Defendeu um ensino de História mais abrangente, que incorporasse aspectos econômicos, sociais e culturais. Portanto, o historiador é lembrado como um dos grandes nomes da história no Brasil, cujo trabalho contribuiu para a modernização e a diversificação da disciplina no país.

Todavia, a conjuntura política de repressão do período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), levou ao controle ideológico da educação, com perseguição a professores, intelectuais e artistas marxistas, com censura aos conteúdos considerados subversivos às ordens do Estado de exceção. Contudo, a partir da década de 80, com o início do processo de redemocratização do país, a corrente filosófica e ideológica marxista teve um efeito direto no aprofundamento do debate em torno da reformulação dos currículos de História, priorizando temas como trabalho, lutas sociais, colonialismo e resistências populares. Como resultado, isso se refletiu na configuração dos livros didáticos e na formação de professores, consolidando desse modo, a tendência da perspectiva crítica e reflexiva de abordagem da História.

Com a oficialização do ensino de estudos sociais, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71, em vigor até o ano de 1996, a educação passou a ser entendida pelo regime ditatorial como um instrumento de controle social e de formação de cidadãos alinhados aos interesses do Estado. Nesse sentido, o ensino de História foi diretamente impactado, com a imposição de uma narrativa que glorificava a ordem, o progresso e a unidade nacional, enquanto silenciava as contradições, conflitos, resistências e reflexões historiográficas críticas.

Assim, a fragmentação do ensino de História em Estudos Sociais, diluiu o caráter específico da disciplina, reduzindo-a a uma abordagem superficial e descritiva. Consequentemente, a perda da autonomia da História como disciplina prejudicou a formação de uma consciência crítica, essencial para o entendimento dos processos socioeconômicos, políticos e culturais, as estruturas de poder estabelecidas e os seus interesses explícitos e

ocultos, que possibilitaria questionar narrativas, bem como, revelar as complexidades e contradições que foram omitidas ou distorcidas.

Ademais, a redução dos conteúdos de História, aprofundou a percepção conservadora e autoritária do sistema público de ensino, que no período em questão, servia aos interesses do regime militar. Haja vista que, a omissão de temas como: a luta dos trabalhadores, desigualdades socioeconômicas e resistência à ditadura, contribuiu para a formação de uma visão histórica acrítica e conformista da realidade.

Face aos desafios educacionais enfrentados pelos docentes durante o regime ditatorial, Bittencourt (2008), assume o pressuposto de que "houve tentativas, mediante formas de resistências de professores e até mesmo em espaços do poder institucionalizado". Todavia, conforme a autora, a luta na prática, não incluía a efetivação de um ensino não mais voltado para a "formação de elites, mas para um conjunto social amplo em luta por direitos de cidadania". (BITTENCOURT, 2008, p. 84)

Isso posto, é importante dizer que após o fim do regime de exceção no Brasil, a educação histórica escolar continuou a enfrentar desafios, como o ensino tradicional que, frequentemente prioriza narrativas eurocêntricas, com ênfase na influência europeia na formação do Brasil, desde o período colonial. Por outro lado, o ensino da história, culturas e contribuições do povos indígenas, africanos e afro-brasileiros continuou muitas vezes, sendo ignorado ou tratado de forma superficial.

Desse modo, a didática da ciência histórica brasileira, especialmente antes das reformas educacionais mais recentes, permaneceu com o foco na abordagem cronológica dos grandes eventos da história mundial e nacional. De forma que, os acontecimentos considerados mais importantes eram organizados cronologicamente, numa linha do tempo. Assim, a Revolução Francesa (1789), a Revolução Americana (1775), a Independência do Brasil (1822), a Proclamação da República (1889) e a Era Vargas (1930 – 1945), por exemplo, eram destacados de forma acrítica, em detrimento de processos sociais e culturais.

Além disso, a forma de ensino tradicional da História, priorizava a memorização de datas, nomes e fatos, em vez de estimular a interpretação crítica/analítica dos processos históricos. Visto que, o foco dessa metodologia de ensino-aprendizagem era principalmente, a história política e econômica, negligenciando assim, aspectos sociais, culturais e cotidianos. Haja vista que, alguns temas eram reiteradamente, desprezados como, a história das mulheres,

dos negros, indígenas e demais povos e grupos inferiorizados pela hegemonia da cultura ocidental.

Considerando essa realidade, as reformulações pensadas para o ensino de História a partir da década de 1980, na visão de Schimidt (2004), concentrou-se na perspectiva de "recolocar professores e alunos como sujeitos de história e da produção do conhecimento histórico". Tal enfoque pedagógico permanece em primeiro plano, na ordem das prioridades de mudanças necessárias, ao atendimento das complexidades atuais do fazer historiográfico. Com vistas à superação do "ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque" (SCHIMIDT, 2004, p. 13).

Sob essa ótica, desde a redemocratização, discussões vêm sendo aprofundadas no sentido de consolidar uma perspectiva crítica e reflexiva do ensino de História, baseada em temáticas relacionadas ao cotidiano dos educandos, valorizando suas representações, subjetividades e historicidade, com vistas a "recuperar o aluno como sujeito produtor da história, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heroicos personagens dos livros didáticos" (SCHIMIDT, 2004, p. 14).

O debate sobre as reformas curriculares surgiu pautado na luta para garantir a democratização e eficiência da educação pública, estabelecimento de forte oposição aos modelos educacionais impositivos, deterministas e inflexíveis, orientado pelo paradigma positivista. Necessidade de superar a abordagem eurocêntrica da história, bem como, rejeitar sua lógica do tempo histórico homogêneo e periodização baseada no Estado-Nação como sujeito, e não os diferentes atores sociais.

Consoante a isso, é importante destacar que muitos dos nossos pressupostos teóricos e metodológicos norteadores do ensino de História, precisam ser investigados com base na influência de teorias de ensino e tendências historiográficas que contribuíram para redefinir a função didática da ciência histórica no Brasil. Destacando-se a Historiografia inglesa: (Thompson e Eric Hobsbawm). Principalmente, a Historiografia francesa: (Nova História dos Annales, terceira geração), sendo os historiadores Fernand Braudel e Jacques Le Goff, considerados como figuras centrais desse movimento de renovação da historiografia.

A Nova História propunha uma abordagem historiográfica interdisciplinar, incorporando métodos de outros saberes sociais, como a Geografia, a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia, enriquecendo a análise histórica. A terceira geração dos Annales,

manteve o foco na ampliação do campo da pesquisa histórica, que incluía não apenas a história política, mas sobretudo, a história cultural e social, como o estudo das mentalidades e do cotidiano, valorizando práticas sociais dos grupos marginalizados, a exemplo dos camponeses, das mulheres e das minorias étnico-raciais. Dito de outro modo, essas linhas de interpretação histórica, refletiram-se no ensino de História, com uma maior ênfase na compreensão da diversidade socioeconômica e cultual.

Na mesma direção desses estudos, a chamada Pedagogia Crítica, impulsionada pelo influente educador Paulo Freire, questionava o papel da educação como reprodutora de desigualdades sociais. Visto que Freire (1987), propõe uma pedagogia libertadora, que estimulasse a conscientização política e a transformação social. Suas ideias influenciaram movimentos de educação popular e reformas educacionais com ênfase em práticas pedagógicas reflexivas, baseadas na ética, no diálogo e no respeito às diferenças. Além disso, o autor procurou conectar a educação à luta por justiça social, inspirando por sua vez, uma abordagem historiográfica problematizadora e ativa na luta contra as opressões e a favor da emancipação dos oprimidos.

Coroando a redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988, também conhecida por Constituição Cidadã, dado aos avanços na garantia dos direitos humanos e na inclusão. No contexto educacional, estabelecendo direitos sociais e participação popular, o Artigo 205 do Texto Constitucional, define que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Regulamenta que a educação deve visar "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020, p. 109).

Entretanto, embora tenha sido bastante significativo a Carta Magna (1988) assegurar a educação como direito fundamental para todos e validar o ambiente escolar como um espaço de pluralidade de ideias, valores e respeito às diferenças, sua efetivação continua dependendo de políticas públicas consistentes, com investimentos adequados. Cabe ressaltar que após mais de três décadas, o distanciamento entre o texto da Lei Maior (1988) e a realidade educacional brasileira, especialmente em regiões menos favorecidas, revela a necessidade de que a sociedade atual precisa continuar lutando em defesa de uma educação pública, mais inclusiva e emancipadora.

Correlacionada com os princípios da Constituição de 1988, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 a Lei 9.394. A conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representa um marco regulatório fundamental para a educação brasileira. A substituição da Lei 5.692/71 que era bastante criticada, principalmente por simbolizar os interesses da Ditadura Civil-Militar, evidenciados pela sua centralização e falta de flexibilidade, teve um significado crucial, pois, a Nova LDB refletiu as demandas por democratização e descentralização da educação nacional.

Desse modo, foi possibilitado uma maior flexibilidade nos currículos, permitindo que as escolas adaptem seus projetos pedagógicos às realidades locais. O que significou um avanço em relação ao modelo rígido e centralizado da legislação anterior. Além disso, a inclusão de temas transversais, como, ética, meio ambiente, saúde e pluralidade cultural, ampliou o propósito da educação para além dos conteúdos tradicionais, com vistas à valorização da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Nessa mesma direção, o ensino de História deve ser planejado de acordo com a realidade dos alunos. Ao mesmo tempo, deve ser pensado também para exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Além de contribuir para formação de uma sociedade pautada no respeito aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos, e de grupos sociais com seus saberes, identidades culturais, subjetividades e potencialidades.

1.3. Os referenciais curriculares nacionais (PCNs e BNCC) e seus limites na efetivação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 no ensino de História em Ibirapitanga/BA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1998, são diretrizes para o ensino. Enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter obrigatório, aprovado em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC). Cujo objetivo principal foi o de unificar os currículos, estabelecendo um conjunto comum de habilidades e competências para toda a educação básica do país. Os PCNs e a BNCC possuem diferenças significativas quanto aos desafios impostos às aulas de História, gerando, portanto, debates necessários sobre suas contribuições e limitações.

À luz do pensamento decolonial, os Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) e a Base nacional Comum Curricular (BNCC) podem ser compreendidos como documentos que, embora avancem no reconhecimento discursivo da diversidade cultural, permanecem ancorados em uma matriz epistemológica eurocêntrica e moderna, reproduzindo a lógica da colonialidade do saber, do poder e do ser. Conforme aponta Quijano (2005), a colonialidade constitui-se como um padrão de poder que sobrevive ao colonialismo histórico, manifestando-se, entre outros campos, na produção e validação dos conhecimentos escolares.

No caso dos PCNs, observa-se a introdução de temas transversais e a valorização formal da pluralidade cultural brasileira. No entanto, sob a ótica decolonial, tais avanços não implicam uma ruptura estrutural com o currículo tradicional, uma vez que os saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros continuam sendo tratados de forma periférica, complementar ou episódica, subordinados à narrativa histórica ocidental. Trata-se, portanto, de uma inclusão limitada, que não questiona as hierarquias epistemológicas herdadas do colonialismo.

A BNCC, por sua vez, aprofunda esse quadro ao instituir uma proposta curricular nacionalmente padronizada, organizada a partir da lógica das competências e habilidades. Para os decoloniais, essa homogeneização curricular invisibiliza as especificidades regionais, os saberes locais e as memórias comunitárias, vistas como elementos fundamentais para a construção de um ensino de História situado e comprometido com as realidades socioculturais dos estudantes. Como argumenta Mignolo (2005), a padronização do conhecimento reforça a centralidade de epistemologias hegemônicas, dificultando a emergência de um verdadeiro giro decolonial no campo educacional.

Outro aspecto central da crítica decolonial refere-se ao tratamento das relações étnico-raciais nos documentos curriculares. Embora a BNCC dialogue formalmente com as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, sua abordagem tende a ser transversalizada e despolitizada, não enfrentando de maneira estrutural as raízes históricas do racismo, da escravidão e do colonialismo no Brasil. Conforme destaca Gomes (2017), a efetivação de uma educação antirracista exige mais do que a simples inserção de conteúdos, demandando uma revisão das bases epistemológicas que sustentam o currículo.

Além disso, a BNCC é criticada por restringir a autonomia docente, ao estabelecer prescrições detalhadas sobre o que e como ensinar. Do ponto de vista decolonial, essa limitação transforma o professor em um mero executor de diretrizes curriculares, enfraquecendo práticas

pedagógicas críticas, contextualizadas e comprometidas com a produção de conhecimentos a partir das experiências dos sujeitos historicamente subalternizados. Tal lógica alinha-se a uma racionalidade neoliberal, que reduz a educação à formação de competências funcionais ao mercado, em detrimento de uma formação histórica crítica e emancipatória.

Dessa forma, tanto os PCNs quanto a BNCC não promovem um rompimento efetivo com a colonialidade que estrutura o currículo escolar brasileiro. Como propõe Walsh (2009), a construção de uma educação decolonial exige a valorização das epistemologias outras, a centralidade das histórias locais e a escuta ativa dos sujeitos e comunidades historicamente silenciados. Nesse sentido, pensar o ensino de História a partir de uma perspectiva decolonial, implica tensionar os limites dos documentos curriculares oficiais e construir práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades concretas dos territórios, como o contexto educacional do município de Ibirapitanga/BA.

Cumpre enfatizar que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constituem marcos normativos fundamentais no processo de ressignificação do currículo da Educação Básica brasileira, ao tornarem obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas. Essas legislações emergem das lutas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas e tensionam a permanência de uma matriz curricular eurocêntrica, que historicamente silenciou sujeitos, saberes e experiências não europeias.

No contexto do ensino de História, essas normativas representam avanços significativos ao promoverem o reconhecimento da pluralidade de sujeitos históricos e ao ampliarem as possibilidades de efetivação de uma educação antirracista e inclusiva no Brasil. No âmbito local, especialmente no município de Ibirapitanga/BA, essas diretrizes abrem espaço para a valorização das identidades culturais afrodescendentes e indígenas presentes na formação histórica da região sul da Bahia, bem como para o diálogo entre o currículo escolar e o patrimônio histórico-cultural da comunidade.

Entretanto, a efetivação dessas legislações no cotidiano escolar municipal ainda se insere em um cenário de desafios. Observa-se que, assim como em outras realidades educacionais brasileiras, a implementação das Leis (10.639/03 e 11.645/08) tende a ocorrer de forma pontual, muitas vezes limitada a eventos comemorativos, sem a devida integração curricular. Tal prática evidencia o distanciamento entre o currículo prescrito e o vivido, bem

como a persistência de hierarquias epistemológicas que privilegiam narrativas históricas eurocentradas.

Outro desafio relevante refere-se à formação docente. A ausência ou fragilidade da formação inicial e continuada voltada às relações étnico-raciais e às perspectivas não eurocêntricas dificulta a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista. Nesse sentido, o ensino de História carece de metodologias que articulem os conteúdos históricos nacionais e globais às experiências locais, às memórias comunitárias e os saberes tradicionais presentes em Ibirapitanga/BA.

Portanto, essas normativas simbolizam conquistas notáveis na luta por uma educação antirracista e inclusiva no Brasil. De forma mais específica, buscam corrigir lacunas históricas no ensino de História, ao promover o respeito e a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Significam sobretudo, uma resposta ainda que tardia, às demandas dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro e das mobilizações indígenas, que denunciavam a invisibilidade e a distorção de suas histórias e culturas no currículo escolar. A materialização da referida legislação no currículo da educação municipal, especialmente no Colégio César Borges, demanda um compromisso político-pedagógico amplo. Isso implica repensar o currículo do ensino de História a partir de uma perspectiva que reconheça a pluralidade epistemológica, valorize o patrimônio histórico local e contribua para a construção das relações étnico-raciais mais justas, críticas e humanizadoras no espaço escolar.

1.4. O ensino de História como campo estratégico da formação étnico-racial crítica.

Os instrumentos de dominação e exploração colonial, implantados nas possessões europeias, foram sistematicamente arquitetados com base no capitalismo mundial, racialização e inferiorização dos indivíduos não-brancos. Tal modelo de colonização foi pensado para ser capaz de assegurar o controle social e legitimar a visão de mundo eurocêntrica, distorcida obviamente da realidade fundamentada na pluralidade cultural dos diferentes povos, porém completamente alinhada com os desejos, objetivos de vida, opiniões e valores da sociedade ocidental, tradicionalmente, colonialista-monoculturalista-homogeneizadora.

O ensino crítico da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, para além do cumprimento da Lei 11.645/2008, visa sobretudo, superar as consequências atuais do pesadelo colonial histórico, marcado por escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, racismos, entre outros males submetidos aos povos indígenas, negros e seus descendentes, que por pouco não eliminaram por completo os povos originários. Tendo em vista que, os povos indígenas e os afro-brasileiros continuam tendo uma frágil e difícil representação nos currículos escolares, refletindo negativamente no convívio social.

Posto que, com frequência, os povos indígenas e os negros têm seus valores culturais invisibilizados ou ignorados, seus direitos são negados, seus saberes e epistemologias são subalternizados. Historicamente, têm sido empurrados para a marginalidade, sujeitos a todo tipo de preconceitos, discriminações e racismos profundamente enraizados no imaginário social e cognitivo, resistentes nas relações étnico-raciais, bem como, nos ambientes profissionais e familiares.

Várias pesquisas têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também como ingrediente para o fracasso escolar de estudantes negros (as). Dado que, o déficit de aprendizado da população afrodescendente se traduz na perpetuação das desigualdades socioeconômicas brasileiras. Nesse aspecto, Munanga (2005) é taxativo quando enfatiza que:

> Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o(a) aluno(a) e prejudicam o seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 16).

O antropólogo e professor Kabengele Munanga é autor de várias obras que permitem a reflexão sobre a necessidade urgente da reeducação para as relações étnico-raciais, no sentido de reverter o triste cenário atual, em que crianças e adolescentes afro-brasileiros e indígenas sofrem desde cedo com os impactos das diferentes formas de opressões, quer sejam no ambiente familiar, dentro das escolas ou impregnadas nas situações do dia a dia, no seu convívio social. Ademais, a coexistência dos subalternizados em contextos desqualificadores, marcados por violências, discriminações e hostilidades, tem sido analisado como fator preponderante na redução dos seus sonhos e expectativas de futuro.

Intelectuais indígenas, a exemplos de Ailton Krenak, Edson Kayapó, Gersem Baniwa, Marcos Terena, Daniel Munduruku, entre outros, têm disponibilizado dados atualizados, estabelecendo críticas contundentes à historiografia tradicional sobre os povos originários. Seguindo a perspectiva dos estudos decoloniais, esses pesquisadores propõem o rompimento com os silêncios, lacunas e estereótipos historicamente impostos pelos grupos hegemônicos aos povos indígenas. Questionam os currículos escolares que produzem e reproduzem a invisibilidade e a subalternização da pluralidade cultural dos povos originários. Passo fundamental na construção de novos horizontes curriculares, promovendo uma melhor formação dos estudantes. Nesse sentido, o historiador, escritor, professor e ativista indígena, Edson Kayapó (2023), argumenta que é injustificável o fato de as escolas continuarem a reproduzir:

> [...] uma infinidade de estereótipos que são inculcados nas crianças e jovens brasileiros, implicando na construção de uma falsa imagem sobre os povos indígenas, o que contribui para a visão de que não são cidadãos de direito a ponto de terem suas terras invadidas, suas vidas ceifadas e suas memórias silenciadas (KAYAPÓ, 2023, p. 20).

O antropólogo Gersem Baniwa (2006) defende o modelo de educação indígena de forma intercultural, que respeite suas cosmovisões de mundo, concepções ontológicas e seus saberes epistemológicos. Necessário Identificar, compreender e valorizar a diversidade dos povos indígenas que, de acordo com os dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo de 2022, o Brasil tem uma população indígena de aproximadamente, um milhão e setecentas mil pessoas, divididas em mais de trezentas etnias, ocupando (13%) do território nacional, falantes de mais de duzentas línguas diferentes. Ainda, de acordo com o último Censo, (61,3%) da população indígena, vive hoje em áreas consideradas urbanas, portanto, a maioria dos indígenas mora em cidades.

Sob esse panorama geral, a atuação docente não pode continuar cometendo equívocos históricos ao abordar uma parte fundamental da história nacional, sem levar em consideração a capacidade de transformação das culturas, as novas experiências vivenciadas, como por exemplo, o êxodo rural indígena, sua entrada na política partidária e ocupação de cargos públicos, bem como sua formação universitária em diversas áreas do conhecimento. Nesse aspecto, o professor Beniwa (2006) nos alerta que:

> Conceber e tratar as culturas indígenas como estáticas é a pior forma de preconceito e racismo contra os povos indígenas que justifica a injustiça histórica cometido contra eles, tachados de sub-humanos, e subcidadãos, cujos direitos por serem inferiores e irrelevantes, não precisam ser respeitados e garantidos. Ou que por isso precisam ficar em suas redomas, isolados, excluídos e ignorados, portanto, sem cidadania, nem direitos (BANIWA, 2006, p. 9).

O autor tem contribuído de forma bastante significativa para uma revisão historiográfica, trazendo novas abordagens sobre a experiência histórica dos povos indígenas, preenchendo as ausências dos povos indígenas nos currículos escolares, sobretudo, desconstruir apresentações preconceituosas e discriminadoras desses povos.

Isso posto, ressaltamos o debate intelectual promovido pelo grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, trazendo o conceito de interculturalidade crítica (Walsh, 2009), como ferramenta de análise indispensável ao discernimento da complexidade das formas de violências simbólicas, geradoras de opressões. Tal estudo sugere o repensar das diferenças para além do simples reconhecimento e tolerância. A fim de rediscutir estruturas de poder e desigualdades que atravessam todas as instâncias do convívio social. Com esse intuito, a reeducação para a diversidade é defendida como meio de transcender os limites do multiculturalismo, que sugere o convívio entre culturas distintas, mas conserva ainda uma relação cultural injusta entre elas. Em superação a isso, a educação intercultural crítica, aponta para a coexistência dialógica entre as diferentes culturas e atuação firme na luta contra a produção do saber hierárquico e vertical promovido pela arrogância da ciência ocidental colonizadora.

Com base nisso, os saberes históricos aplicados ao ambiente escolar pressupõem um constante diálogo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ressignificando-o a partir de uma construção coletiva e com base nas diferentes realidades sócio-históricas da comunidade escolar. À luz disso, legitimar as práticas pedagógicas para a reeducação em torno da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Ademais, como proposição pedagógica pode ser considerada a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica como ferramentas conceituais fundamentais para um fazer didático e político que se disponha a detectar e “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais,

desalienando processos pedagógicos" (CNE, 2004, p. 15). Ressalta-se ainda que todos os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento dentro do ambiente escolar, precisam de forma conjunta, e com base em seus pressupostos teóricos-metodológicos, desenvolver práticas pedagógicas com a seguinte finalidade:

> Combater as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para as relações étnico-raciais e questionar reações étnico-raciais baseadas em preconceitos, estereótipos desqualificadores e depreciativos, desconstruindo palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de uma suposta superioridade racial branca (CNE, 2004, p. 12).

As temáticas concernentes à reeducação para as relações étnico-raciais demandam uma abordagem enfática com base no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), tendo em vista a necessidade urgente do enfrentamento contínuo das formas de racismos e a ideologia do branqueamento, como estruturas sociais influenciadoras de identidades fundamentadas unicamente na visão eurocêntrica de mundo, privilegiando histórico e culturalmente os valores dos indivíduos do gênero masculino, heteronormativo, de tez branca, pertencentes ao campo religioso cristão. Diante do exposto, é imprescindível que o sistema de ensino, especialmente dos estudos históricos, eleja a diversidade humana como subsídio para a formação dos estudantes, uma vez que, conforme exposto no documento, a escola enquanto instituição democrática tem a seguinte atribuição:

> A escola deve atuar na desconstrução de todos os estereótipos arraigados nas práticas educacionais e sociais. Toda a produção cultural, literária, científica e tecnológica africana, indígena, dos povos itinerantes, entre outros, precisa ser considerada de forma estruturante nos currículos escolares, e não de forma vazia, caricatural e/ou pontual (DCRB, 2020, p. 79).

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), constitui-se como um importante instrumento teórico a serviço das unidades escolares da Bahia, para que possam abordar a Educação para as Relações Étnico-Raciais na perspectiva de incorporar a diversidade em toda a sua complexidade, compreendendo a dinâmica da ação educativa como prioritária para eliminar as discriminações e emancipar grupos historicamente injustiçados.

No tocante às diferentes parcelas da população brasileira em situação de marginalização, os estudos históricos decoloniais permitem compreender que o mundo marcado pelo colonialismo histórico, a exemplo do Brasil, que teve seu território explorado pelos europeus por mais de 300 anos e, depois da independência política, o colonialismo interno ou colonialidade foi mantido pelos descendentes dos exploradores, com algumas características semelhantes às do colonialismo original. Tais como o "racismo, a expropriação de terras, extração desreguladora dos recursos naturais, violência impune contra as populações indígenas e afrodescendentes e até a escravatura que manteve durante 66 anos após a independência" (SANTOS, 2022, p. 10).

Diante desse cenário histórico de iniquidades, a realidade atual brasileira, especialmente da Bahia, é caracterizada por profundas desigualdades socioeconômicas e culturais, onde mais da metade da população vive oprimida pela colonização interna, sendo frequentemente, empurrada para a marginalidade. As semelhanças com o colonialismo histórico são tantas que numerosos grupos sociais continuam ainda hoje a lutar por uma independência que está por vir. Conforme elucida Santos (2022), esses grupos são representados pelos/as:

> Povos indígenas, quilombolas, camponeses e trabalhadores rurais sem-terra, trabalhadores sem direitos ou em condições análogas às de trabalho escravo, populações de favelas urbanas, populações sem abrigo, populações vítimas de múltiplas discriminações (porque são pobres, porque são negras ou indígenas, porque são mulheres, em suma, porque são corpos racializados e sexualizados (SANTOS, 2022, p. 11).

Dessa forma, o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, corrobora com as práticas pedagógicas decoloniais, com vistas ao atendimento das demandas e necessidades educacionais baianas por reconhecimento e valorização da pluralidade cultural, das diversas existencialidades, saberes e epistemologias. Além disso, contribui para a formação de consciências históricas críticas sobre a realidade dos estudantes pertencentes aos grupos subalternizados, potencializando pressupostos teóricos-metodológicos eficazes no fortalecimento de identidades com base nas diferenças dos sujeitos, de forma a sentirem-se empoderados e representados, protagonizando suas capacidades de empreender transformações individuais e sociais.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004, buscou oferecer uma resposta na área de educação à demanda da população afrodescendente, no sentido do fomento às políticas de ações afirmativas, com vistas às reparações históricas, reconhecimento e valorização da diversidade identitária. Sugerindo iniciativas e promovendo ações de combate ao racismo e às discriminações que atingem particularmente a população negra.

O parecer concentra seu foco na produção e divulgação de conhecimentos formadores de atitudes, valores e posturas encorajadoras no âmbito da reeducação para as relações étnico-raciais, vislumbrando um cenário em que os afro-brasileiros, os povos indígenas, assim como os descendentes de europeus e asiáticos, possam interagir na construção de uma nação democrática, em que todos possam ter seus direitos garantidos e suas identidades respeitadas. Nesse sentido, a escola compõe um espaço privilegiado para promoção da inclusão, reconhecimento e desconstrução de relações preconceituosas e discriminatórias.

Dessa forma, é no espaço escolar, especialmente nas aulas de História, onde deve ocorrer o diálogo sobre a diversidade, consoante aos saberes epistemológicos, cosmovisões de mundo e experiências vivenciadas pelos sujeitos históricos pertencentes aos diferentes grupos étnico-raciais, provocando questionamentos críticos sobre a hegemonia e persistência da estrutura hierárquica de sociedade colonial, conservadora, monocultural e eurocêntrica. Tendo em vista que, os saberes históricos escolares devem afirmar a natureza pluriétnica, pluricultural e multilíngue da sociedade brasileira. À luz disso, pautar pelo reconhecimento e importância da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, como condição primordial para reconstrução das identidades étnico-raciais.

Ademais, é pertinente salientar o papel crucial dos agentes escolares como figuras centrais no processo de reeducação para a diversidade e inclusão. Assim, como mediador entre o conhecimento e o/a estudante, o/a professor(a) também deve ser um(a) aprendiz dos estudos étnicos, estabelecendo a pluralidade cultural como parte essencial da sua formação continuada. Requisito considerado fundamental para a condução do fazer pedagógico crítico e emancipatório, oportunizando as condições necessárias para que seus alunos possam construir consciências críticas e convivências interculturais, interagindo entre grupos étnicos distintos, com respeito às diferenças e, sobretudo, tornem-se atuantes na luta antirracista. Portanto, o

currículo de História, conforme enfatizado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004, tem como metas:

> O direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. Assim como também, o direito dos negros e todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e dos povos indígenas (CNE, 2004, p. 11).

Na perspectiva do atendimento ao Conselho Nacional de Educação, interessa desenvolver um trabalho pedagógico de reeducação para o convívio respeitoso, com ênfase nas interações interculturais. Contudo, é preciso historicizar que, o Brasil desde o Período Colonial, passando pelo Império e a República, teve historicamente, uma postura ativa e permissiva diante das discriminações e do racismo, que afligem a população afrodescendente e indígena até hoje.

Com efeito, a formação escolar dos profissionais da educação que estão em exercícios, se baseou numa ótica eurocêntrica, portanto, orientada por concepções racistas, excludentes, tradicionalmente intolerante ao pluriculturalismo. Isso posto, carreiras educacionais foram construídas fortemente influenciadas pela ideologia do branqueamento e a crença na democracia racial. Alargando esse entendimento, o proeminente professor Munanga (1996) contribui com a seguinte argumentação:

> A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrada pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos (MUNANGA, 1996, p, 216).

Esse entendimento do intelectual Munanga (1996) sobre a sociedade brasileira, permite a reflexão sobre o fazer pedagógico direcionado para promover um ensino antirracista, reforçando uma luta intensificada nas duas últimas décadas, sobretudo, pelas legislações em torno da inclusão e do pluralismo cultural. Entretanto, é preciso atuar fortemente no processo de descolonização dos currículos educacionais eurocentrados, que ainda limitam a visão de mundo a partir da diversidade, desvalorizando as contribuições e perspectivas das culturas não-ocidentais. Essa conjuntura educacional compõe a realidade de muitos municípios brasileiros, a exemplo de Ibirapitanga, pertencente ao núcleo territorial do Baixo Sul da Bahia, aqui tomado como objeto de análise, por se tratar do município de minha atuação profissional.

Assim sendo, o estudo do currículo de História em Ibirapitanga, especialmente a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio municipal, Centro Educacional G. César Borges, sugere o desfecho de que existe uma menção bastante superficial quanto ao atendimento do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, frequentemente reduzido à realização de atividades pontuais no final do ano letivo, durante a semana da Consciência Negra. A análise inicial aponta para a emergência de uma parcela pequena do corpo docente dessa instituição de ensino, comprometida em abordar qualitativamente, ou seja, de forma crítica e contínua, os conteúdos educativos orientados para o reconhecimento da diversidade, considerados de grande relevância para a formação antirracista.

Em suma, diante dos problemas curriculares brevemente mencionados, esta investigação servirá de base para a formulação de proposições pedagógicas que contemplem a efetivação do ensino de História decolonial, pautado pelo respeito às diferenças e valorização da pluralidade cultural, com ênfase nas orientações e ações para a reeducação étnico-racial, de forma contínua e interdisciplinar. À luz disso, fomentar reformulações no currículo de História da educação municipal, de modo a estabelecer um diálogo intercultural crítico entre as diferentes matrizes de conhecimentos, ressignificando as atividades docentes. Tendo em vista, a garantia de processos pedagógicos eficazes que, para além do cumprimento à Lei 11.645/08, questione a perspectiva eurocêntrica que sustenta a tradição hierárquica e compartimentalizada dos saberes escolares.

CAPÍTULO 2 – ENSINO DE HISTÓRIA E TERRITÓRIO: O DEBATE HISTÓRICO SOBRE A ORIGEM DE IBIRAPITANGA, SUA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E ÉTNICO-RACIAL

2.1. Conexão entre o currículo histórico escolar e o território de pertencimento.

O estudo do currículo escolar de História requer uma compreensão contextualizada do território em que se insere. Neste sentido, conhecer o patrimônio histórico e o perfil sociocultural da comunidade de Ibirapitanga, município localizado na zona de identidade do Baixo Sul da Bahia, constitui etapa fundamental para o entendimento das práticas pedagógicas, das memórias locais e das relações étnico-raciais que atravessam o cotidiano escolar.

Dessa forma, o currículo escolar deve dialogar com o território e os sujeitos que nele vivem. E assim, compreender a história local e o perfil da comunidade ibirapitanguense, como um dos requisitos indispensáveis para desenvolver práticas pedagógicas decoloniais que valorizem saberes tradicionais, relações étnico-raciais e a construção de identidades coletivas (SANTOS, 2022; WALSH, 2009).

A história e o perfil social de Ibirapitanga/BA oferecem múltiplas possibilidade para uma prática pedagógica decolonial, que valorize o território, as populações tradicionais e os saberes historicamente marginalizados. Desse modo, o ensino de História pode se tornar uma ferramenta de transformação social, promovendo uma cidadania ativa e antirracista. A partir do patrimônio histórico e da configuração da comunidade, propõem-se as práticas pedagógicas decoloniais no ensino de História.

Nessa direção, atividades docentes envolvendo o mapeamento efetivo da cidade, oferecem oportunidades para que os(as) estudantes possam identificar, registrar e analisar lugares de importância cultural, histórica ou simbólica em suas comunidades (WALSH, 2009). Já a elaboração pelos alunos(as), de um projeto envolvendo, especialmente às mulheres pretas das associações e cooperativas rurais de Ibirapitanga, tem o objetivo de valorizar saberes femininos afrodiaspóricos, bem como, discutir relações de gênero e as questões étnico-raciais no território. Com o foco na valorização da herança cultural africana e dos saberes indígenas presentes no município, pode-se organizar uma articulação com lideranças de Movimentos

Negros locais para abordar temas como ancestralidade, formas de resistências e memória africana, entre outros.

O termo Ibirapitanga é derivado de um vocábulo da língua indígena tupi-guarani, que quer dizer madeira ou árvore vermelha. A escolha do nome Ibirapitanga, modo como os povos originários dessa terra chamavam o pau-brasil, reflete a valorização da memória indígena local, ao mesmo tempo em que remete também à herança de um passado colonial de exploração. Nesse sentido, o município se liga diretamente à história nacional, pois, do vermelho cor de brasa, da madeira do pau-brasil, surgiu o nome do nosso país chamado Brasil. A árvore ibirapitanga ou pau-brasil é símbolo da Mata Atlântica, uma espécie que está na lista das ameaçadas de extinção. Dado ao seu grande valor comercial na Europa, principalmente, por suas propriedades tintoriais, foi largamente explorada no início da colonização portuguesa.

O atual município de Ibirapitanga, que no dia 03 de agosto do ano de 2025 completou 64 anos de sua emancipação política, possui sua fundação registrada em fontes históricas de 1915, quando os primeiros exploradores construíram uma pequena casa de palha às margens do rio Cachoeira, em terras pertencentes ao município de Camamu/BA. Anos mais tarde, com a chegada de novos moradores ao lugar, mais palhoças foram construídas, formando-se um arraial denominado de Cachoeira do Pau, cujo nome pode ser explicado pelo costume dos primeiros habitantes não indígenas do lugarejo, de edificarem travessias improvisadas com toras de madeiras sobre o rio Cachoeira, otimizando o deslocamento de mercadorias, tradicionalmente realizado no lombo de animais de carga.

Estudos realizados mediante fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), confirmam que a formação administrativa do município de Ibirapitanga/BA, caminhou passo a passo. De modo que, com a chegada de outros moradores, o arraial de Cachoeira do Pau, marcado por troncos improvisados sobre o rio, cresceu e foi elevado à categoria de distrito (de Camamu), nomeado Ibirapitanga, em 30 de novembro do ano de 1938, através do Decreto estadual nº 11.089. Quinze anos mais tarde, uma nova Lei estadual, agora de nº 628 de 23 de dezembro do ano de 1953, elevou o Distrito à categoria de Vila.

Finalmente, com o progresso da vila Ibirapitanga, alguns anos mais tarde, a tão esperada emancipação política aconteceu. Assim, através da Lei estadual nº 1.444 de 03 de agosto do ano de 1961, o antigo território de Cachoeira do Pau foi desmembrado de Camamu para ser criado o novo município baiano de Ibirapitanga. Porém, somente quase dois anos mais tarde, no dia 1º de janeiro do ano de 1963, tomou posse o Sr. Raymundo Pereira Mimoso, eleito em

sufrágio universal para exercer por quatro anos o mandato de primeiro prefeito de Ibirapitanga/BA.

2.2. Contexto socioeconômico, geográfico e político do município de Ibirapitanga/BA.

A região geográfica onde hoje está localizada Ibirapitanga e os demais municípios do sul da Bahia, historicamente, é considerada como território dos povos indígenas de etnias tupinambás e pataxós. A partir do final do século XIX, com a expansão da monocultura do cacau no baixo sul do estado, toda essa área, também conhecida como microrregião cacaueira, que já foi uma das mais ricas da Bahia, começou a ser explorada por fazendeiros e migrantes de outras partes do Brasil, atraídos pela fertilidade do solo para o cultivo do cacau e produtos da agricultura de subsistência, principalmente a mandioca.

De acordo com os saberes locais, extraídos do livro Cidade Tobogã, de autoria do professor, escritor e também ex-prefeito de Ibirapitanga, Francisco Quinto de Souza Neto, o desenvolvimento do município está diretamente ligado à importância fundamental dos seus rios Cachoeira, Revés e, sobretudo, o rio de Contas, onde foi construída uma barragem da usina hidrelétrica do Funil, e o rio Oricó, que por percorrer de norte a sul em terras municipais, é tão bem aproveitado pelas comunidades rurais e pela Empresa Baiana de Água e Saneamento (EMBASA) para o fornecimento de água tratada. Servindo aos distritos de Itamarati, Novo Horizonte, além da própria sede municipal.

A cidade Tobogã, com sua topografia singular, cercada pela Mata Atlântica, é carinhosamente, assim chamada pelo escritor Francisco, fazendo alusão às ruas aladeiradas de Ibirapitanga/BA. Consta na história municipal, escrita pelo professor Chiquinho, o nome do Sr. José Meneses de Oliveira, apontado como o pioneiro do processo de desenvolvimento da localidade no início do século XX, em terras pertencentes ao município de Camamu. Como resultado, mais tarde, foi constituída a atual cidade das águas e do cacau, destacando-se pelo seu grande potencial produtivo. De acordo com autor de “Cidade Tobogã, foi principalmente, a abundância das águas e das terras férteis para a prática da monocultura cacaueira, que impulsionaram os diferentes protagonistas dessa história somarem esforços, rumo à urbanização que, gradualmente, foi se consolidando, o que possibilitou a emancipação política do município, em 1961.

Inicialmente, a economia de Ibirapitanga baseava-se no extrativismo vegetal e na agricultura de subsistência, mas logo o cacau, citado no livro “Cidade Tobogã” como o “fruto de ouro” passou a ser a principal força econômica da região. A cultura do cacau colocou o município de Ibirapitanga/BA entre os dez maiores produtores da Bahia até meados da década de 1990. Entretanto, os anos seguintes ficaram marcados por uma forte crise econômica que acometeu toda a microrregião cacaueira, provocado pela praga da vassoura-de-bruxa – doença que ataca a planta e o fruto do cacau.

A realidade atual do cenário econômico do município de Ibirapitanga, aponta para uma retomada gradativa da sua produção agrícola, mas ainda enfrenta desafios comuns a muitas cidades do interior baiano, especialmente às produtoras de cacau, como a necessidade de diversificar sua economia para não ficar tão dependente da monocultura. Como uma das alternativas buscadas, mais recentemente, o município tem investido nas associações e cooperativas rurais, incentivando a prática da policultura e a produção de produtos derivados da mandioca, do cacau, entre outros, com vistas a impulsionar o comércio através da diversidade agrícola local, de maior valor agregado.

O turismo rural também representa um potencial gigante para ajudar a alavancar o desenvolvimento local e regional, uma vez que o território do município de Ibirapitanga com suas paisagens naturais, trilhas, rios e cachoeiras está inserido no bioma da Mata Atlântica, que graças ao cultivo do cacau, diferente de outras culturas, convivem muito bem com parte da vegetação natural. O que explica a preservação ainda que parcial desse importante bioma, em nossa região. Ibirapitanga também faz parte da APA do Pratigi, uma importante Área de Proteção Ambiental localizada no Baixo Sul do estado. Criada em 1998 pelo Decreto Estadual nº 7.272, essa unidade de conservação tem ajudado a proteger o pouco que ainda resta da Mata Atlântica.

Com base no Censo de (2022), o município de Ibirapitanga/BA apresentou uma população estimada para o ano de 2025, em cerca de 27 mil habitantes, com uma densidade demográfica moderada e forte presença rural. A maior parte do seu povo é autodeclarado como preto ou pardo, porém, no último Censo, 19 pessoas se consideraram como pertencentes à etnia indígena. Por ser ainda considerado como um município essencialmente rural, mais da metade da população encontra-se dividida entre os distritos de Itamarati, Novo Horizonte, Camamuzinho e a grande área rural. O território compreende uma área total de 447,3 km² e faz divisa com os seguintes municípios: Gandu, Piraí do Norte, Nova Ibiá e Ibirataia (ao norte);

Camamu e Igrapiúna (ao leste); Ubatã (ao oeste) e os municípios de Ubaitaba e Maraú (ao sul). Estando a cidade de Ibirapitanga distante 350 km da capital do estado.

Entre os três distritos de Ibirapitanga/BA, destaca-se Itamarati, com uma população estimada para 2026, em cerca de 9 mil pessoas. Em termos de eleitorado, o distrito representa o segundo maior colégio eleitoral municipal. Está localizado às margens da Rodovia Federal da BR 101, na parte norte do município, distante 32 km da sede. O povoado de Itamarati foi fundado à beira do Oricó, principal rio do município. Logo que foi beneficiado pela abertura da BR 101, nas décadas de 1960-1970, passou a atrair vários moradores, pequenos comerciantes, sobretudo, os feirantes que transformaram o distrito num importante polo comercial de Ibirapitanga.

Atualmente, o Distrito de Itamarati dispõe de uma estrutura considerável, em que se desenvolve um significativo mercado de comercialização do cacau, alavancado por uma feira livre consolidada, que, até o início da pandemia de Covid 19, era realizada aos domingos e atraia feirantes de várias cidades da região. No entanto, a partir do ano de 2020, durante o período pandêmico, por decisão da gestão municipal, a tradicional feira de Itamarati, passou a ser realizada aos sábados, limitada aos feirantes locais. Essa nova realidade, porém, reduziu drasticamente o seu público, consequentemente, também o fluxo comercial, além da oferta de mercadorias e serviços prestados.

O centro comercial do distrito de Itamarati é formado por uma rede de farmácias, supermercados, açougues, lojas de confecções, móveis, eletrodomésticos, materiais de construção, produtos agropecuários, distribuidoras de bebidas, padarias, bares, lanchonetes, salões de beleza, além de uma clínica com serviços médicos especializados da rede privada de saúde. Ademais, às margens da BR 101 do perímetro urbano, concentram-se também diferentes empreendimentos comerciais, principalmente as lojas de produtos automotivos, oficinas, revendedoras de gás e dois postos de combustíveis.

Com relação à sua estrutura pública, o distrito conta ainda com uma creche, colégios a nível de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, postos de saúde, prédios da administração pública, subdelegacia, também uma quadra poliesportiva e até um estádio de futebol. Assim, o distrito de Itamarati tem tanto potencial, quanto problemas desafiantes de uma cidade. É importante registrar ainda que a comunidade já teve a oportunidade de emancipar-se politicamente, porém, infelizmente, durante um plebiscito realizado no final da década de 1980, em Itamarati, a maioria dos eleitores do distrito votou no (NÃO), ou seja, contra a criação de

um novo município. Portanto, saiu vencedor desse pleito, a forte campanha em prol da não separação do distrito, empreendida pelo então prefeito de Ibirapitanga, Eraldo Assunção e seus apoiadores.

Obviamente, as lideranças políticas de Ibirapitanga, atuantes no mencionado período histórico, que de forma irresponsável, influenciaram para a derrota do (SIM), principalmente, os que residiam em Itamarati, pensaram apenas em seus benefícios políticos emergenciais e não no bem-estar das futuras gerações da sua comunidade. Haja vista que, a emancipação política de um distrito representa um passo fundamental para o desenvolvimento local, garantindo maior autonomia administrativa, econômica e social. Pois, com a independência, adquire o direito de gerir seus próprios recursos, definir prioridades e implementar políticas públicas que atendam às necessidades específicas de sua população, como por exemplo, a garantia de melhor infraestrutura, educação, saúde, segurança e geração de empregos.

2.3. O patrimônio histórico local, as identidades culturais e a pluralidade étnica municipal.

Obviamente, as lideranças políticas de Ibirapitanga, atuantes no mencionado período histórico, que de forma irresponsável, influenciaram para a derrota do (SIM), principalmente, os que residiam em Itamarati, pensaram apenas em seus benefícios políticos emergenciais e não no bem-estar das futuras gerações da sua comunidade. Haja vista que, a emancipação política de um distrito representa um passo fundamental para o desenvolvimento local, garantindo maior autonomia administrativa, econômica e social. Pois, com a independência, adquire o direito de gerir seus próprios recursos, definir prioridades e implementar políticas públicas que atendam às necessidades específicas de sua população, como por exemplo, a garantia de melhor infraestrutura, educação, saúde, segurança e geração de empregos.

O município de Ibirapitanga, localizado no baixo sul do estado, pertencente à microrregião cacaueira, culturalmente, evidenciado pelo seu grande celeiro artístico, possui uma história marcada pela diversidade cultural e étnico-racial, com forte presença de comunidades rurais e pela influência da economia agrícola, principalmente a monocultura do cacau, que, durante grande parte do século XX, foi responsável pelo dinamismo econômico da região. A ocupação do território ocorreu a partir do ano de 1915, com a chegada de migrantes

atraídos pelo cultivo dos “frutos de ouro”, também pela fertilidade das terras e abundância das águas, o que gradativamente, gerou uma estrutura socioeconômica baseada em pequenas e médias propriedades.

Todavia, a partir do declínio da produção cacaueira na década de 1990, ocasionado principalmente, pela praga da vassoura-de-bruxa, Ibirapitanga vem diversificando suas atividades produtivas, fortalecendo o comércio local e investindo na agricultura familiar, com destaque para a criação de diversas associações e cooperativas rurais no município, tendo como principais protagonistas as mulheres negras. Cujo perfil comunitário é caracterizado pela forte identidade rural, pela cooperação entre os agricultores e pela preservação de tradições culturais transmitidas oralmente. No contexto urbano, o município ainda mantém a organização centrada em um modelo de cidade tranquila do interior. Em contraste com a preocupante e crescente onda de violência urbana que tem assustado os moradores, a concentração em prédios administrativos, igrejas, praças e demais espaços de convivências, continua fazendo parte da vida das pessoas.

Isso posto, é preciso destacar ainda no cenário da cultura municipal, a forte atuação feminina protagonizada, em sua maioria, pelas mulheres negras da agricultura familiar e economia solidária. Com efeito, a participação efetiva delas nas cooperativas e associações, representa sobretudo, uma experiência marcante sobre as formas de resistências das afrodescendentes do campo, além da sua independência econômica, na medida em que produzem alimentos, criam redes de apoio e transformam a realidade local por meio do trabalho coletivo (GOMES, 2005). Consoante a isso, é que se deve enaltecer essa iniciativa do cooperativismo negro, que envolve as pequenas produtoras rurais do município de Ibirapitanga/BA.

Dessa forma, as afro-brasileiras associadas vêm reafirmando a sua autonomia econômica e sociopolítica no município, bem como, contribuindo para a transformação das relações de gênero e para a valorização dos saberes tradicionais. Pois, o protagonismo feminino nesses espaços, promove a redefinição do papel social e identitário da mulher do campo. Além disso, traz o reconhecimento, autonomia, emancipação, também estimula a ajuda mútua, valorizando as histórias individuais e o coletivo cultural da comunidade. À luz disso, ressalta-se a importância do fortalecimento do papel feminino na sociedade, sobretudo, o das mulheres negras da classe menos favorecida, orientando-as no acesso às políticas públicas, de modo a

conquistarem a sua dignidade pela geração do trabalho e renda, impulsionando, desse modo, os empreendimentos econômicos negro referenciados no município.

Em suma, esse estudo reafirma o compromisso das práticas pedagógicas no ensino de História com o foco na valorização e reconhecimento do patrimônio histórico local e da identidade étnico-racial da comunidade ibirapitanguense, como forma de romper com as narrativas eurocêntricas. Nessa perspectiva, descreve a comunidade com um forte traço de solidariedade, cooperativismo e ativismo social negrorreferenciado. Sua maior relevância histórica é marcada, sobretudo, pela diversidade cultural e étnico-racial, pelo valor da agricultura familiar, pelo protagonismo feminino negro e a personalidade multicultural do seu povo.

2.4. Dimensões culturais do município e sua articulação com a feira da agricultura familiar.

A cultura de Ibirapitanga é marcada pela fusão de elementos enraizados nas tradições indígenas, africanas e europeias, resultando em manifestações artísticas, religiosas e culinárias que fortalecem o senso de pertencimento da população. Festas como o São João, São Pedro, as comemorações religiosas católicas, evangélicas e de culto aos Orixás, bem como as celebrações de comunidades negras rurais, vivendo nos assentamentos ou organizadas em associações e cooperativas, compõem o calendário cultural local. A preservação de modos de vida rurais, as rodas de capoeiras, as narrativas históricas afrodescendentes e indígenas, configuram o território como espaço de resistências e afirmação identitária inter-racial.

Um dos principais eventos culturais de maior popularidade em Ibirapitanga, é o Ibirapedro (festividade do São Pedro), considerado como um grande patrimônio da cultura imaterial da cidade. A grande festa anual, comemorada sempre na primeira semana do mês de julho, é uma realização da Prefeitura Municipal de Ibirapitanga (PMI), mediante parceria com o governo do estado. Desde seu início, no final do século XX, a festa tem atraído multidões para praça São Pedro, na sede do município, sendo registrada a presença de pessoas vindas de todas as cidades da região, durante os três dias do evento. Configurando-se, portanto, também como um dos maiores eventos culturais do sul da Bahia.

Além disso, a festividade do “Ibirapedro” é muito mais que palco, ornamentações e atrações musicais. Significa, sobretudo, a força da tradição, da história e cultura pulsante do seu povo, traduzido pelo reencontro com os filhos distantes da terrinha, também no acolhimento dos visitantes, nos abraços, sorrisos, namoros ou confraternizações com os velhos e novos amigos. Ademais, sem deixar passar a boa oportunidade de fazer negócios, vender os seus produtos, melhorando assim a renda das famílias. Dito de outro modo, todas essas expressões revelam a diversidade cultural da comunidade, sua relação de pertencimento e fé, convertidos em saberes locais que são transmitidos entre gerações.

Outro evento tão significativo para a afirmação da cultura local, é a Feira da Agricultura Familiar de Ibirapitanga, realizada periodicamente no centro do município. A feira é um espaço de sociabilidade e de fortalecimento da economia solidária, onde as famílias produtoras rurais, em sua grande maioria, lideradas por mulheres negras, organizadas em cooperativas e associações, expõem e comercializam seus produtos oriundos de práticas agroecológicas e saberes tradicionais. Além da venda de uma variedade de alimentos como frutas e polpas, hortaliças, raízes, frango caipira, doces caseiros e temperos, na feira também é comercializado artesanatos e produtos típicos da culinária local, como os derivados do cacau, do leite, banana e da mandioca.

A feira agroecológica tem sido um verdadeiro festival de sabores, saberes e culturas. Visto que, nela encontramos o que Ibirapitanga tem de melhor para oferecer, no que diz respeito aos alimentos frescos, cultivados de forma orgânica ou produzidos com dedicação pelas famílias do campo. Assim sendo, cada barraca de venda montada na feira é um verdadeiro convite ao encontro do que de mais saudável e nutritivo é produzido na zona rural do município. Dito de outro modo, cada uma das iguarias comercializadas, é resultado do esforço e dedicação dos produtores e produtoras rurais, organizados em associações e cooperativas. Como por exemplo, a comunidade do assentamento Dois Riachões, que produz o melhor chocolate caseiro ou a comunidade das Cajazeiras, produtora de castanhas. Ainda tem o mel de cacau, da comunidade do Acarás e as hortaliças, da comunidade dos Três Morros etc.

A administração pública municipal promove também durante a feira, oficinas com prestações de serviços sociais, apresentações culturais, palestras, entre outros. Com vistas ao fortalecimento da economia local, preservação de práticas agrícolas tradicionais e sustentáveis, além de troca de saberes. Dessa forma, o evento feirante tem se tornado num símbolo da identidade local e da autonomia das comunidades do campo, que integram o território

municipal. Para a população ibirapitanguense, esse evento não é apenas um momento de comércio, mas, sobretudo, uma reafirmação das identidades e do vínculo com a terra. Pois, expressa a articulação entre cultura, trabalho, renda, memória e resistência, além de estar fortemente relacionado ao movimento agrário, exigindo reconhecimento e direito à educação do campo.

Por último, a Feira da Agricultura Familiar e Economia Solidária é uma realização da Prefeitura Municipal de Ibirapitanga (PMI), por meio da Secretaria de Agricultura, com apoio da Câmara de Vereadores. Uma iniciativa que aproxima campo e cidade, movimenta o comércio local e fortalece a identidade cultural dos munícipes. Portanto, todas essas atividades culturais, além de compor o patrimônio imaterial do município, podem contribuir para a construção de práticas educativas decoloniais, baseadas na valorização da história local e das identidades étnico-raciais. Dessa forma, integrar tais elementos no currículo do ensino de História, representa não apenas um ato de justiça social, mas também uma medida de equidade comprometida com a formação crítica e antirracista dos sujeitos históricos de Ibirapitanga/BA.

2.5. Protagonistas das práticas culturais locais.

Os agentes culturais ativos do município desempenham papéis fundamentais na preservação, difusão e dinamização das manifestações culturais de Ibirapitanga/BA. São artistas, educadores, líderes comunitários, músicos, artesãos e produtores locais que, de forma individual ou coletiva, mantêm vivas tradições, criam novas expressões e fortalecem o sentimento de pertencimento da comunidade. Nessa direção, a cultura local é marcada pela sua rica diversidade, destacando-se, portanto, em todas as linguagens artísticas.

A atuação dos fazedores de cultura de Ibirapitanga/BA vai além da produção artística, levando-os a se posicionarem como mediadores entre o passado e o presente, articulando práticas culturais herdadas de gerações anteriores, mas com o foco nas demandas contemporâneas. Pois, em um município cuja diversidade étnica e histórica é tão significativa, os seus agentes culturais tornam-se guardiões de memórias coletivas e, ao mesmo tempo, inovadores na criação de novos espaços de expressão.

No contexto da formação cidadã e da afirmação da identidade local, é preciso destacar a grande relevância dos agentes culturais ativos do município de Ibirapitanga, que têm sido protagonistas na promoção de oficinas, apresentações musicais, rodas de capoeira, grupos de dança, além das iniciativas de teatro e produções artesanais. Dessa forma, contribuindo para desenvolvimento cultural de crianças, e jovens ibirapitanguenses, oferecendo-lhes alternativas de lazer, com aprendizado significativo baseado no respeito às diferenças e engajamento social. Com efeito, esses trabalhos têm fortalecido a autoestima comunitária, bem como, estimulado a valorização das raízes locais, combatido também concepções racistas e o apagamento cultural promovido por padrões sociais externos.

Outro aspecto significativo da cultura municipal é a sua articulação com a agricultura familiar e as feiras locais, onde agentes culturais muitas vezes atuam integrando saberes tradicionais, culinária, música e artesanato. Esses espaços reforçam a economia solidária e promovem a circulação de bens culturais, tornando-os importantes para a identidade e a sustentabilidade da comunidade. Assim, os fazedores de culturas de Ibirapitanga são verdadeiros protagonistas de processos sociais de resistência, afirmação identitária e construção da cidadania. Suas atuações reafirmam que a cultura é elemento central no desenvolvimento local e deve ser reconhecida como patrimônio vivo e dinâmico.

Nessa vertente, o livro Vozes da Arte de Ibirapitanga, organizado por Francisco Cruz do Nascimento, ilustra com brilhantismo a diversidade cultural do município de Ibirapitanga/BA, mediante os registros autobiográficos dos distintos agentes ativos da cultura local. Isso posto, concordamos com o autor/organizador, Chico Nascimento, quando afirma que:

> Ibirapitanga destaca-se em todas as linguagens artísticas. O livro Vozes da Arte do município deseja converter a produção artística local em espaço de visibilidade, história, conhecimento e oportunidade para que os estudantes das escolas públicas municipais, estaduais e a comunidade de modo geral possam conhecer e zelar pela manutenção identitária dos fazedores de cultura (NASCIMENTO, 2020, p. 3).

De acordo com os pressupostos teóricos e políticos dos estudos decoloniais, conhecer e valorizar os saberes locais, compõem um dos requisitos fundamentais para a superação da hegemonia epistemológica norte-americana e europeia. Nessa perspectiva, buscou-se, enaltecer

as produções culturais dos seus agentes locais, entendidas aqui como patrimônios imateriais de Ibirapitanga, por tratar-se de um verdadeiro tesouro histórico que simboliza a pluralidade cultural e o protagonismo da sua gente. Assim, de forma sucinta, é imprescindível revelar algumas das memórias dos diferentes produtores da cultura local. Começando pela saudosa artista e professora de Geografia, *Daiana Oliveira Batista Panta*.

A educadora deixou registrado em forma de texto autobiográfico, que teve a sua primeira experiência com a arte ainda no período estudantil, durante o Ensino Fundamental II, sobretudo, no Ensino Médio, quando realizou algumas apresentações teatrais sobre obras literárias e criações livres. Cita como exemplo, a dramatização de "O Auto da Compadecida" - peça teatral brasileira escrita por Ariano Suassuna em 1955. Tal obra é considerada inspiradora da trajetória profissional e artística da professora, que tanto brilhou no universo da dramaturgia, desenvolvendo uma comunicação oral empática, capaz de encantar o seu público pelos seus ideais sempre carregados de muita sensibilidade e compreensão. Visto que, a artista demonstrava um talento inigualável na conexão emocional entre os seus espectadores e o enredo, tornando-o mais cognoscível e impactante.

Com efeito, a potência criativa e performance da educadora Daiana, mobilizaram saberes e práticas para além dos limites institucionais da escola. Fato que, não por acaso, a partir do ano 2000, a artista docente foi integrada ao grupo de teatro local, denominado *Tempero da Terra*, oportunidade que ela aproveitou para aprimorar suas habilidades de oralidade, escuta e criatividade, com ênfase no pensamento crítico sobre a perspectiva social e política, não só de Ibirapitanga, mas também a nível nacional. Haja vista que, o enfoque das apresentações teatrais do *Tempero da Terra* era viabilizar momentos de reflexões, sensibilizando seus expectadores para a formação de consciências críticas em relação às diferentes problemáticas sociais e históricas, tais como: desigualdades, violências, drogas, corrupção, desemprego, racismo, além de outras, visando encorajar as pessoas para o enfrentamento conjunto das formas de opressão e violações dos direitos humanos.

A docente Daiana Panta, além de atuar na sala de aula e nos palcos, também coordenou alguns projetos voltados para o que ela intitulou de "Fruição das Artes e Expressão Corporal", experiências que a artista levou também para outros municípios da microrregião cacaueira, sendo inclusive contemplada com premiações. A ibirapitanguense partiu cedo demais, porém nos deixou, além de uma saudade eterna, também um grande legado profissional, artístico e cultural.

Sob esse panorama geral envolvendo o universo artístico de Ibirapitanga, é razoável dizer que muitos agentes culturais tiveram e continuam tendo um desempenho excepcional, revelando-se como estrelas ou destacando-se nos vários grupos de cultura do município. Nessa direção, deve-se pôr em evidência o grupo *Afro-Dance* - conjunto que representa a arte corporal, estilo e danças afro-brasileiras. Fundado em 2005 pelo professor de História Antônio Venefrides, o grupo cultural tem como membros os estudantes egressos da rede pública de ensino, em sua grande maioria, autodeclarados afrodescendentes.

O professor Venefrides, como promotor da cultura afro-brasileira, tem sido atuante no enfrentamento das formas de opressão, como o racismo, a misoginia, a homofobia e todo tipo de discriminações socioculturais e étnico-raciais. O Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro de 2005, entrou para o calendário de comemorações históricas do grupo *Afro-Dance,* em especial, por ter sido a data de sua primeira apresentação artística, realizada no espaço do Centro Educacional de Ibirapitanga (CEI). Desde a estreia dos agentes culturais liderados por Antônio, a autenticidade do grupo tem sido memorável pelas suas coreografias de profunda conexão com as nossas raízes culturais africanas, demonstrando forte expressão de resistência, revitalização da cultura afro-brasileira e superação de preconceitos.

Não obstante, ao longo de sua trajetória, o grupo tem enfrentado diversos obstáculos, sendo a falta de apoio financeiro por parte dos gestores do poder público municipal, o maior deles. Porém, esse desafio vem sendo superado com a ajuda de alguns professores e comerciantes locais. Na maioria das vezes, usando seus próprios recursos, os produtores culturais do *Afro-Dance* conseguiram levar a expressão artística de Ibirapitanga para diversas localidades do território nacional. A título de exemplo, verificamos a participação do grupo no Carnaval das Culturas Populares do Brasil, em Copacabana, Rio de Janeiro, nos anos de 2013 e 2015. Portanto, conquistas dessa dimensão, foram relevantes para a proeminência do grupo, que floresceu com as novas experiências, recebendo o reconhecimento artístico daquele estado, pela performance nos dois anos de participação no evento.

Por conseguinte, os agentes culturais do *Afro-Dance* continuam ativos e colecionando participações em diversos eventos. Já abrilhantaram com sua arte corporal e danças afro-brasileiras no Festival Artístico e Cultural de Camacã; Festival de Dança de Ibirataia; Festival de Teatro, Dança e Música Firmino Rocha de Itabuna; Festival Cacau de Ouro em Ilhéus; Festival Cultural de Ipiaú; Semana da pertença da UESB de Jequié; Oficina de Teatro e Cultura

da UESC; Festival de Dança de Jitaúna; Projeto verão de Ilhéus; Celebração Cultural da Consciência Negra e Celebração do Dia do Trabalhador no distrito de Itamarati.

Outra forte expressão cultural também em evidência no município, vem do distrito de Camamuzinho, comunidade pertencente à Ibirapitanga/BA. A partir de um projeto socioeducativo e cultural realizado no distrito, na década de 1990, surgiu o grupo artístico intitulado *Tribo Timbalando*, inspirado no famoso conjunto percussivo e musical "Timbalada" da cidade de Salvador. Dessa forma, os seus integrantes, predominantemente, jovens afrodescendentes, começaram a se apresentar em diferentes localidades, imitando o estilo artístico do grupo da capital baiana. Tal reprodução envolvem desde as vestimentas, ritmo musical, modalidade de dança, vertente cultural e até a arte visual caracterizada pelos hologramas – desenhos tribais a base de tinta branca projetadas sobre o corpo.

Isso posto, vale ressaltar o compromisso social dos produtores culturais do grupo *Tribo Timbalando,* cuja finalidade é promover educação, arte e entretenimento, visando o atendimento, principalmente, de jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social. Como resultado do importante trabalho desses artistas que têm ajudado na superação das adversidades da vida, através da dança, do teatro e das apresentações multiculturais, o grupo foi aos poucos conquistando a admiração da comunidade local.

Além disso, não demorou muito para a *Tribo Timbalando* alcançar novas dimensões enquanto expressividade artística, recebendo também a apreciação e o reconhecimento das cidades vizinhas, tornando-se presença marcante em vários eventos locais e regionais. Atualmente o grupo cultural conta com mais de 50 integrantes, distribuídos em dois grandes blocos artísticos: *Quadrilha Junina* e *Tribo Timbalando*. Cabe destacar ainda que ambos os conjuntos têm sido homenageados com títulos, condecorações, sobretudo, com prestígio artístico, em virtude do importante papel sociocultural que desempenham nas comunidades.

No que concerne ao diálogo intercultural crítico em Ibirapitanga, podemos interagir com o currículo de vida multifacetado, que define a trajetória eclética e desenvolvimento profissional amplo do produtor cultural, professor *Jovenildo Rocha dos Santos*. Uma vez que, além de educador dedicado, ele revela-se nas artes visuais como pintor, também é autor de variadas produções artísticas, é compositor e músico instrumentista, mestre de cerimônias, conferencista, analista, dentre outras aptidões que qualificam o talentoso artista. Com sua trajetória marcada por uma variedade de interesses artísticos, habilidades e versatilidades, o

docente tem mais de 30 anos dedicados ao município, sob a forma de ensino e produção do conhecimento pedagógico, técnico, literário, musical, instrumental e religioso.

Jojó Rocha, como ele aprecia ser chamado, afirma em sua autobiografia, que desde a tenra idade, conjunturas da vida foram otimizadas para que fosse capaz de desenvolver múltiplas competências, dentre as quais, a sensibilidade perceptiva, atribuída ao seu convívio em área rural, em contato direto com o ambiente natural, durante um período significativo de sua juventude. Etapa importante para o desenvolvimento das potencialidades do artista, que evoca com nostalgia aquele contexto de vida simples, constituído por "cores, perfumes, sabores, sons, formas e variados odores", onde ele iniciou sua trajetória, aprendendo com as dores e sabores, os saberes da vivência.

No âmbito profissional, o docente tem formação em Pedagogia, é especialista em Gestão Educacional e Educação Ambiental. Atualmente, exerce a função de coordenador técnico pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Ibirapitanga. Quanto à sua carreira artística, de maneira despretensiosa, Jojó Rocha tem afirmado que sempre exerceu por "hobby, por gosto, por terapia de alma". Percebe a arte como "um discreto depositário de abstrações infinitas, onde se descarregam, livremente, sonhos, ideias, sentimentos, pensamentos, [...]. Na arte, é possível exercer, sem censura, as idiossincrasias mais pitorescas e absurdas, oriundas do espírito humano", expressou o artífice.

Enquanto agente cultural atuante de Ibirapitanga, Jojó Rocha apresenta um refinamento artístico multifacetado, com discernimento para as artes visuais (pintura), embora afirme ser propenso para as letras. Aprecia a poesia, principalmente, no que se refere ao tratamento crítico dos temas políticos, filosóficos e sociais. Sua sensibilidade é afeita tanto à prosa quanto ao verso. O intelectual afirma gostar de "um bom soneto, de chave bem definida, carregado, estrategicamente, de inversões, lembra um copo de mel de cacau". Enquanto ator habilidoso da cultura cacaueira, ironizou: "desculpe-me quem não o aprecia ou quem ainda não o experimentou, mas não existe bebida mais saborosa. Aceito as considerações de quem se coloca divergente; apenas, sinto muito pelo paladar pouco apurado do infeliz". Na qualidade de um erudito crítico literário, Jovenildo Rocha considera o brilhante Machado de Assis, seu autor de referência, avalia que não é apenas pelo "rebuscado da linguagem, no âmbito do viés realista da escola", sobretudo, pelas inúmeras genialidades literárias do escritor.

Ademais, esse agente produtor da cultura local, vem se destacando também no mundo da música cristã, em virtude de suas composições musicais evangélicas. Todavia, o autor Jojó

salienta que, “não se trata de música gospel, a que se pretende comercial, mercantilista”. Pois, considera que a “genuína música evangélica cristã se identifica tanto pela legitimidade doutrinária do seu conteúdo, quanto pelo seu propósito fim: o louvor ao Eterno”. Ao longo de quatro décadas comprometido com a missão cristã, Jojó Rocha tem a autoria de uma extensa lista de canções, visto que, conforme o seu testemunho, compôs pela primeira vez quando ainda tinha apenas 10 anos de idade.

Além do mais, o criador musical assegura que dez canções gravadas no CD Reconstrução das cantoras Adile e Claudia, são de sua autoria. Cita ainda suas duas composições intituladas “Espírito Santo” e “Amor Incomparável”, presentes no disco óptico do saudoso cantor evangélico Neto Paz. Enquanto músico instrumentista, o artista Jojó Rocha toca violão e cavaquinho. Declara gostar de um bom samba de louvor, inclusive, compôs muitas canções evangélicas em ritmo de samba, integrando-se ao um conjunto reconhecido localmente como musical “PGD”.

Por último, vale ressaltar que o versátil produtor cultural de Ibirapitanga, também desenvolve trabalhos literários e teatrais, por exemplo, “O grito dos quase-humanos”, poema que provoca meditação profunda sobre temas complexos, com novas conotações. Outra obra do criativo autor que alcançou um grande sucesso de aclamação pela crítica especializada, foi a inovadora e provocativa peça teatral denominada “A polifonia da indignação no Brasil dos excluídos”. Como reflexões finais, Jojó Rocha nos encanta com a seguinte expressão poética: “a arte não é, apenas, uma outra maneira de se conceber a vida; ela é, sobretudo, uma outra maneira de se experimentar a vida”.

Ainda sob esse panorama geral dos numerosos protagonistas culturais de Ibirapitanga, interessa agora referenciar o experiente professor de Educação Física e Mestre de Capoeira, *Joselito Moura dos Santos* – o popular Leo Bahia. Com uma trajetória de vida memorável, proficiência e muita expertise, esse profissional representa a diversidade da cultura afro-brasileira local. Proativo na cultura de resistência social, em harmonia com os saberes ancestrais integrados aos conhecimentos acadêmicos, Leo Bahia revela-se profissionalmente habilidoso na arte de montar um ambiente acolhedor, necessário no método de ensino significativo na vida das crianças e jovens ibirapitanguenses, contribuindo para o desenvolvimento de suas destrezas físicas e capacidades cognitivas.

O produtor cultural Leo Bahia é um professor versátil que, além de educador físico dinâmico, o agente também atua como mestre de capoeira, instrutor de maculelê, monitor de

artes circenses, recreador e treinador de esportes radicais, como a tirolesa e arborismo. Com um currículo de vida e histórico profissional de alto nível, o docente é bastante requisitado tanto em sua cidade natal, quanto em outros territórios, a saber, o município de Marataízes no estado do Espírito Santo, especialmente, na instituição privada Camping do Siri, onde atuou por mais de 10 anos como recreador e supervisor da equipe de recreação, desenvolvendo oficinas de capoeira, puxada de rede, além de atividades circenses e de palco.

Além disso tudo, o mestre Leo Bahia é pioneiro em sua área de pesquisa e continua a ser uma figura importante na elaboração e execução de projetos de capoeira nas escolas públicas de Ibirapitanga. Tendo em vista que, como resultado do seu planejamento eficiente e objetivos bem definidos, variadas produções autorais foram submetidas à análise da Secretaria Municipal de Educação e validadas com sucesso. A título ilustrativo, pode ser destacada a sua iniciativa piloto, nomeada como *Projeto Ginga Iê*, que foi implementado na escola municipal Silvino Batista, localizada no distrito de Itamarati. O docente acumula ampla experiência também no cuidado de pessoas atendidas pelo Centro de Referências da Assistência Social (CRAS), instalado na sede do município, onde atuou como professor de capoeira, ministrando aulas para o aprendizado infantil e juvenil, bem como, coordenando algumas oficinas destinadas ao público da terceira idade.

Nessa direção, com vistas à implementação do ensino da capoeira na educação municipal, o professor Leo Bahia não poupa esforços na defesa da manifestação dessa vibrante arte afro-brasileira, para isso, vem demonstrando diferentes habilidades que dialogam com essa cultura, mediante interpretações cênicas, produção e apresentação de artes visuais, sobretudo, desenvolvendo atividades voltadas para uma convivência pautada no respeito às diferenças, na luta contra o racismo e demais práticas discriminatórias. Como resultado, o educador tem conquistado notoriedade a nível local e nacional. Sendo o ano de 2009, um marco histórico na vida do artista, que obteve o reconhecimento pela elaboração do seu projeto intitulado *Capoeira Arte e Ginga* (CAGIN), o qual foi contemplado pela Comissão de Seleção do Programa Microprojetos Mais Cultura, apoiado pela Fundação Nacional de Artes – Funarte e Ministério da Cultura.

Ademais, o artista docente conquistou nos anos seguintes, o fundamental apoio financeiro, mediante políticas estaduais e nacionais de incentivo e fomento à cultura, a exemplos das Leis Paulo Gustavo e Aldir Blanc, alcançando um número substancial de suas produções artísticas, envolvendo a capoeira e a educação. A versatilidade do Mestre Leo Bahia

vai além das aulas de Educação Física, capoeira e maculelê, sobressaindo-se também nas composições e encenação de peças teatrais, por exemplos, a *Puxada de Rede* e o *Negro Guerreiro*. Atuando de forma eficaz, o produtor cultural é respeitado também pelo seu dinamismo em palestras ministradas sobre variadas temáticas, dentre as quais, ele destaca: "orientação sexual, drogas, racismo, escravidão no Brasil e a história da capoeira". Sendo igualmente reconhecido pela proeminência no planejamento e organização de oficinas para todos os públicos, envolvendo a produção de instrumentos musicais da capoeira, como o berimbau, o caxixi e o agogô.

Em suma, cabe ainda ressaltar que esse apaixonado produtor cultural, atua com maestria, de forma voluntária ou remunerada, levando a capoeira e projetos que refletem sua visão artística, para as distintas instituições de ensino no município, a saber: a escola Orlando de Carvalho, o Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida (CEPAN), a escola Edeval Suzart Coutinho, o Centro Educacional Governador César Borges e o Centro Educacional Aloísio de Oliveira Itaparica (CEAOI). Nesse último espaço de educação, localizado no distrito de Novo Horizonte, o Mestre Leo desenvolveu um projeto inovador, intitulado *Bate Lata*. Cujo objetivo, segundo o autor, era "transformar sucatas em instrumentos percussivos e possibilitar a participação das crianças em atividades rítmicas".

Fazendo as ponderações finais sobre o agente cultural Leo Bahia, é fundamental comentar que, conforme foi explicitado no seu texto autobiográfico, no que se refere à capoeira, existem diferentes possibilidades, sobretudo, no aprimoramento e desenvolvimento físico, psicológico e psicossocial. Portanto, o docente enfatiza a importância da valorização das culturas afro-brasileiras, revitalizando nossas heranças africanas. Nessa mesma direção, o Mestre Leo Bahia finaliza com a seguinte assertiva: "disseminando essa arte com responsabilidade cultural, social e educacional, por todos esses anos, possibilitei a inter-relação da capoeira com milhares de pessoas. Essa relação recíproca entre a arte e as crianças [...] tem colaborado muito no processo de formação da cidadania".

Nessa mesma linha de pensamento, destaca-se ainda o grupo cultural *Negraciarte de Teatro,* como mais uma das ações inspiradoras, entre tantas outras promovidas pelos agentes culturais ativos de Ibirapitanga/BA. Sob a coordenação inicial do professor Francisco Nascimento, em parceria com a saudosa educadora Daiana Panta e da talentosa ex-aluna Monique Batista, o conjunto artístico foi fundado em 2013, com o propósito de incentivar e potencializar as habilidades criativas dos jovens ibirapitanguenses, envolvendo,

principalmente, os(as) estudantes negros(as) egressos do Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida (CEPAN).

Nessa perspectiva, o corpo docente e discente da renomada unidade de ensino, passou a desempenhar um novo papel crucial na sociedade, - o de manter em vigor, mesmo após a conclusão do Ensino Médio, as manifestações artísticas da comunidade escolar. Dessa forma, fomentar as mobilizações do público estudantil em relação ao enfrentamento de todas as formas de discriminações, a exemplos do racismo, da homofobia e do sexismo. Reforçando assim, a militância no combate à cultura da violência em nossa cidade, principalmente, às formas de opressão contra as mulheres em diferentes contextos.

Portanto, o *Negraciarte de Teatro* tem a pretensão de, em algum momento, ser convidado pela administração pública municipal para dar sua contribuição no planejamento de ações políticas e culturais, visando criar um Centro Municipal de Cultura (CMC), como espaço de referência no compartilhamento de saberes e experiências relacionadas à variedade de expressões artísticas locais e regionais. Não obstante, o conjunto artístico segue seu ativismo social, marcando de forma significativa a trajetória dos diferentes agentes da cultura local, mediante o protagonismo e luta de seus artistas na construção de um modelo de sociedade mais justo e verdadeiramente, democrático.

2.6. Presenças indígenas e suas matrizes culturais no contexto do Baixo-Sul baiano.

O sul da Bahia abriga uma rica diversidade étnica, marcada pela presença de povos indígenas como os Tupinambás, os Pataxós, os Pataxós Hã-Hã-Hãe e os Baenãs. Esses grupos, historicamente, ocuparam vastas áreas do litoral e do interior. Resistiram há séculos de colonização e ainda resistem mantendo ativo o seu modo de viver em conexão com a terra. Desenvolveram sistemas produtivos baseados na caça, pesca, na agricultura de subsistência e no extrativismo. As tradições orais, o artesanato, a pintura corporal e os rituais religiosos constituem elementos fundamentais da sua cultura.

As influências dos povos originários na região são perceptíveis no vocabulário cotidiano, na culinária local, no artesanato, na medicina tradicional e até na toponímia, ou seja, na origem indígena da maior parte dos nomes de cidades do sul da Bahia, como Ibirapitanga,

Camamu, Ubatã, Ubaitaba, Gandu, entre outras. Por conseguinte, essas heranças culturais confirmam algumas das evidências irrefutáveis de que os grupos indígenas desempenharam e ainda desempenham um papel essencial na formação da identidade regional e nacional.

Nas últimas décadas, as comunidades indígenas do sul da Bahia intensificaram as lutas pela demarcação e retomada de territórios tradicionais, enfrentando desafios como conflitos fundiários e ameaças ambientais, obviamente, como uma das consequências gananciosas da exploração capitalista, que derruba as matas e polui os rios e o solo. Apesar dessas adversidades, alguns grupos indígenas da região continuam resistindo e mantêm viva a herança cultural que se manifesta em práticas agrícolas, na língua falada, na música, na culinária, nos seus rituais religiosos e em festividades próprias.

No contexto contemporâneo, embora seja evidente a presença simbólica e cultural dos povos originários, com suas contribuições na formação da identidade local, todavia, é preciso promover um conjunto de ações contínuas envolvendo políticas públicas e práticas pedagógicas críticas e emancipatórias para enfrentar o desafio do apagamento cultural indígena em Ibirapitanga e região. Visto que, a negação da cultura indígena no sul da Bahia é consequência de um longo processo histórico marcado pela violência física, simbólica e política contra os povos originários, como resultado da colonização e a ocupação não indígena de seus territórios, que teve início no século XVI, porém, vem se perpetuando com diferentes formas de opressão ao longo dos tempos.

A história local tem sido narrada por vários interlocutores que mostram os povos originários a serviço dos colonizadores portugueses. “Os indígenas que aqui habitavam já tinham hábitos na agricultura com a mandioca, cana-de-açúcar e na extração de madeiras, principalmente o pau-brasil que era muito importante para metrópole” (CUNHA, 2016, p.19). Conforme pode-se observar no livro do escritor Ildo Cunha sobre a história de Camamu, que aborda a exploração e ocupação colonial desse território, pertencente a Capitania de São Jorge dos Ilhéus (século XVI). Porém, os indígenas assim como os negros, sempre resistiram ao trabalho forçado e demais formas de dominação sofridas historicamente. Consoante a isso, o autor retrata que:

> Durante o século XVII, Camamu, produzia madeira para construção naval, farinha de mandioca e açúcar. Apesar dos ataques dos índios, era considerada como uma das melhores vilas da Província, pela fertilidade das suas terras,

> abundância de águas e importância de seus canaviais. Entre os anos de 1631 e 1672, a região enfrentou ataques dos Gueures. No governo do Conde de Viveiros em (1718-1719) ocorreram novos levantes indígenas, que só foi pacificado 40 anos depois (CUNHA, 2016, p. 21).

Os indígenas pertencentes ao grupo étnico dos Gueures falavam a língua tupi. Sendo, portanto, considerados povos habitantes históricos da região litorânea dos estados nordestinos, que assim como tantos outros, resistiram à colonização portuguesa, mas sofreram com guerras, escravização, assimilação forçada através das missões religiosas, além de doenças trazidas pelos exploradores europeus. Como consequência, infelizmente, da mesma forma que aconteceu com grande parte dos grupos indígenas, os Gueures foram drasticamente reduzidos a poucos indivíduos ou extintos. Tendo em vista que hoje, não se tem registros dessa comunidade. Portanto, a imposição da língua portuguesa, a conversão religiosa forçada, a expropriação de terras e a criminalização de práticas culturais tradicionais, quando não provocaram a extinção definitiva dos grupos étnicos, aprofundaram a negação das identidades coletivas e a desvalorização social dos saberes indígenas.

Ademais, é preciso dizer que esse processo não ocorreu apenas por ações diretas de extermínio ou expulsão territorial, mas também por mecanismos sutis de assimilação cultural, em que a escola, a mídia e políticas públicas assimilaram falsas narrativas coloniais, racistas, como na ideologia do branqueamento no Brasil, negando assim, toda a diversidade cultural e pluralidade étnico-racial dos brasileiros. Desse modo, contribuindo para o apagamento das especificidades e continuidades da presença indígena e negra, enquanto agentes protagonistas da sua história. Consequentemente, muitos descendentes desses povos foram induzidos a negar suas origens, sua cultura, resultando no “epistemicídio”, caracterizado pela perda de línguas, rituais e conhecimentos tradicionais (SANTOS, 2022). O líder indígena Ailton Krenak, com a sabedoria de quem é parte de um povo que lutou e ainda luta para existir num país que insiste em invisibilizar suas raízes, registrou o seguinte:

> A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (KRENAK, 2019, p.12).

Essa tentativa de impor um único modelo de vida para todos, como aconteceu no modelo civilizatório imposto pelos europeus ao mundo colonial, de acordo com Ailton Krenak, é uma das raízes da destruição. O líder indígena entende que quando negamos outras formas de habitar o planeta, apagamos saberes e modos de viver que, justamente, poderiam nos ensinar a resistir ao colapso. Na concepção do intelectual, os povos indígenas convivem com essa ideia de destruição há séculos. Pois, perderam seus rios, suas terras, suas florestas e seus direitos. Portanto, o que muitos chamam de "colapso ambiental", para os povos originários é uma realidade antiga (KRENAK, 2019).

Por conseguinte, o pensador Ailton Krenak tem afirmado também sobre a necessidade da valorização dos rituais e cosmovisões indígenas, sua conexão com os rios, com as árvores, com o céu. Menciona ainda que só vamos adiar "o fim do mundo se voltarmos a sonhar – não no sentido de fantasia, mas de imaginar novas formas de viver, com mais respeito, mais simplicidade e mais pertencimento à terra" (KRENAK, 2019, p. 25).

Nessa mesma direção, a proposta pedagógica na perspectiva decolonial propõe romper com os currículos escolares eurocentrados, para incluir trajetórias, visões diversas, histórias não contadas e epistemologias subalternizadas. Questiona a hegemonia do conhecimento ocidental, incorporando saberes indígenas, africanos, afrodiaspóricos e de outras culturas não brancas. Portanto, as práticas pedagógicas decoloniais visam promover uma educação intercultural que valorize a oralidade, a memória coletiva, os saberes locais e os modos não ocidentais de viver e entender o mundo.

No caso específico de Ibirapitanga e da região do baixo sul da Bahia, o apagamento da cultura indígena teve efeito severo sobre esses grupos étnicos, considerados habitantes históricos dessas terras. Haja vista que, sua territorialidade foi constantemente fragmentada pelo desmatamento, com prejuízos irreparáveis à fauna e à flora, pela expansão da monocultura cacaueira, pela criação de unidades de conservação e pelo extermínio de grande parte desses povos originários. Consequentemente, a marginalização econômica e a falta de acesso a políticas de preservação cultural intensificaram a invisibilidade dos indígenas que ainda resistem.

Por fim, as consequências desse apagamento cultural indígena em nossa região são devastadoras. Pois, afetam a autoestima coletiva, reduzem a coesão comunitária e dificultam o exercício de direitos territoriais e políticos. Tendo em vista que, a ausência de registros históricos locais que reconheçam as contribuições indígenas no desenvolvimento local e

regional, reforça estereótipos e sustenta uma narrativa excludente, que nega a diversidade étnica e apaga a memória social.

Em suma, romper com esse processo exige ações efetivas de revitalização cultural, que incluam a valorização das línguas originárias, o ensino da história indígena sob perspectiva decolonial e a ampliação da representatividade indígena nos espaços de decisão. Portanto, enfatiza-se a necessidade urgente de promoção de políticas de reconhecimento e reparação, com vistas a reverter os danos históricos e garantir que as culturas indígenas do sul da Bahia, especialmente, de Ibirapitanga sejam não apenas preservadas, mas também celebradas como parte fundamental do patrimônio cultural local e nacional.

CAPÍTULO 3 – A ESTRUTURA EDUCACIONAL DE IBIRAPITANGA/BA, TENSIONANDO CARÊNCIAS HISTORICAMENTE CONSOLIDADAS E RECONHECENDO INICIATIVAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS EM CONSTRUÇÃO

3.1. A trajetória histórica do ensino formal em Ibirapitanga/BA.

O sistema de ensino formal do município de Ibirapitanga/BA, até a década de 1960, não era institucionalizado, ou seja, não havia por parte do poder público municipal, uma Secretaria para a coordenação, planejamento e custeio da função educativa. Dessa forma, enfrentando muitos desafios, o atual território, ainda na condição de Distrito pertencente ao município de Camamu/BA, iniciou a partir do decênio de 1950, o processo de alfabetização de suas crianças e adolescentes. Diante de tal cenário, destacava-se o trabalho sub-remunerado ou por vezes, voluntário dos educadores denominados de professores e professoras leigos(as). Esses docentes, durante as primeiras décadas de organização das comunidades locais, e até muito tempo depois da formação do município, foram os grandes protagonistas do processo ensino-aprendizagem de Ibirapitanga, mesmo sem nenhuma formação pedagógica formal.

Com efeito, movidos pelo compromisso de alfabetização e desenvolvimento social da sua localidade, os professores pioneiros de Ibirapitanga transformaram as suas casas em estabelecimentos de ensino para os estudantes, consolidando dessa forma, as primeiras

experiências escolares do município, antes da criação de uma rede pública de educação estruturada. Assim, nos povoados em que hoje compõem o atual território municipal, o ensino formal era realizado em escolas improvisadas em casas cedidas pelas famílias, salões de igrejas ou galpões de múltiplo uso. Nesses espaços os professores e professoras leigos(as), assim como alguns poucos educadores(as) que no decorrer dos anos, apresentaram qualificação específica para o magistério, ensinavam a ler e a escrever, também as operações básicas de aritmética. Utilizavam recursos simples e escassos e aplicavam métodos de ensino baseados na repetição, na cópia e na oralidade.

Considerando esse conjunto de circunstâncias, foram muitas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de Ibirapitanga, especialmente, nas décadas iniciais de constituição do município. Naquele contexto marcado por limitações econômicas e pela ausência de políticas públicas estruturadas, a escolarização era um privilégio restrito a poucos. Visto que nos espaços improvisados onde funcionavam também como escolas, faltavam praticamente tudo para o fazer pedagógico, carteiras, livros, quadros e outros recursos básicos. Além da precariedade estrutural e da falta de qualificação dos(as) professores e professoras para o exercício do magistério, a maioria dos alunos precisava conciliar o estudo com o trabalho agrícola. Tendo em vista que, Ibirapitanga ainda hoje é um município rural, logo a sua economia se desenvolveu por meio da agricultura, especialmente, em torno da monocultura cacaueira. Dessa forma, era comum que os estudantes ajudassem suas famílias nas roças, sobretudo, durante o período de colheita. Conjuntura em que tornava a frequência escolar irregular e o aprendizado ainda mais fragmentado, contudo, esse contexto evidencia uma forte expressão de resistência dos estudantes rurais, diante das condições adversas impostas pela estrutura social e econômica municipal.

Além do mais, outro aspecto considerado desafiador principalmente para os estudantes das áreas rurais, está relacionado com a distância entre as escolas e as suas residências. Pois, tinham que percorrer longos trajetos a pé até chegar ao local de estudos e, depois, regressar pelo mesmo caminho no período da tarde, enfrentando muitos obstáculos, o sol forte ou a chuva, também os perigos vindos da mata fechada. Além disso, muitas vezes estudavam com fome, já que não existia ainda uma política governamental de merenda escolar. Fontes orais confirmam práticas docentes através do uso de castigos físicos e psicológicos, sendo que, as possíveis vítimas desses abusos cometidos por alguns educadores, são na atualidade, memórias vivas de um período em que relatam ter sido bastante comum os estudantes sofrerem castigados, cujas punições mais frequentes eram agressões com palmatórias e réguas, permanências por horas de

braços abertos ou ajoelhados em caroços de milho, entre outras formas de violências que além de causarem traumas, contribuíram também para as altas taxas de abandono escolar no período.

Para Nilma Gomes (2017), o ato de aprender em contextos de exclusão constitui uma forma de resistência cultural, pois reafirma a humanidade e o direito de existir dos sujeitos historicamente marginalizados. Visto que, mesmo os estudantes tendo que enfrentar muitas adversidades em suas trajetórias, a educação formal sempre valeu a pena. As poucas famílias ibirapitanguenses que persistiram mantendo seus filhos na escola, eram sabedoras de que a alfabetização tinha um significado para além do benefício da leitura e escrita, pois, por meio da escolaridade, os herdeiros poderiam alcançar uma condição social menos sofrida do que os seus progenitores. Ou seja, estudar representava, por vezes, a única esperança para os mais jovens do município que sonhavam com melhores oportunidades, em contrates com a realidade severa vivenciada todos os dias pelas famílias das comunidades locais.

A análise dessas trajetórias revela que a história da educação formal do município retrata o protagonismo de um povo que, mesmo com poucos recursos, acreditou no poder transformador do conhecimento. Essa luta cotidiana pelo acesso à escola expressa o que é denominado por Santos (2022, p. 95) como a "história das ausências e a história das emergências". De acordo com o autor, ambas testemunham que o passado não está fechado e que as lutas sociais podem, assim, serem reforçadas, como necessidade de dar visibilidade às trajetórias e lutas que foram esquecidas, silenciadas para potencializar as representatividades dos grupos subalternizados, construindo dessa forma, as reparações históricas para quem teve sua ancestralidade marcada pelas violações dos direitos fundamentais, como acesso a uma educação aprimorada.

Nessa direção, é fundamental historicizar os desafios enfrentados pelos sujeitos históricos, bem como, valorizar as suas lutas individuais e coletivas, as formas de resistências às adversidades no contexto da busca pela consolidação do processo ensino-aprendizagem municipal. Tal exercício reflete a preocupação em pautar sobre o reconhecimento, respeito e valorização de comunidades ancestrais que foram responsáveis pela criação de uma consciência coletiva sobre a importância da educação como instrumento de emancipação e fomento das identidades locais.

Embora não possuíssem formação acadêmica, muitos professores que fizeram parte do passado educacional de Ibirapitanga, ainda hoje são lembrados pelos seus saberes práticos, dedicação ao ensino, sobretudo, pelo seu caráter exemplar de liderança moral nas comunidades,

onde desempenhavam um papel central na formação das novas gerações e na difusão dos valores sociais e religiosos em suas localidades. Assim, na época em que o atual município ainda era uma Vila, pertencente à Camamu/BA, destaca-se o trabalho de educadores e educadoras, como o da docente Ademária Ribeiro de Andrade, que mesmo sem formação em magistério, é considerada uma das grandes educadoras do município, tendo, portanto, o seu ofício reconhecido anos mais tarde, pela Câmara Municipal de Vereadores do recém formado município, que prestou uma justa homenagem à docente, ao inaugurar um prédio escolar com o nome de Escola Municipal Professora Ademária.

Entretanto, para além dos reconhecimentos oficiais, na memória afetiva dos munícipes, outros nomes figuram como contribuintes do processo de consolidação do processo de ensino formal de Ibirapitanga, tais como os/as educadores(as): Ânzio, Nitath Rigoud, Faustino Caló, Eurides Silva, os irmãos Aloísio e Antônio Itaparica, Verbênia,, Francisco, Maria, Vanda, Ieda e Diva Maynart, Nícia Falcão, dentre tantos outros(as) educadores e educadoras, que desde o ano de 2012, tiveram suas experiências e memórias registradas na obra dedicada à história local, intitulada "Cidade Tobogã", de autoria do professor e escritor Francisco Quinto de Souza Neto.

Enquanto guardião ainda vivo da memória histórica municipal, o professor, pesquisador e também ex-prefeito de Ibirapitanga (1983-1988), o "Chiquinho" como carinhosamente costuma ser chamado pela comunidade, nos revela com precisão que, com a criação do município em 3 de agosto de 1961, foram realizadas as eleições para escolha dos futuros representantes dos poderes legislativo e executivo, em 3 de outubro de 1962, porém, a posse dos eleitos no pleito ocorreu em 7 de abril do ano de 1963. A partir daí um novo capítulo da história municipal passa ser escrito com o governo do primeiro prefeito de Ibirapitanga - Raimundo Pereira Mimoso (1963-1966), que juntamente com o poder legislativo, instalam uma nova estrutura administrativa, com a criação da Secretaria Municipal de Educação, possibilitando dessa forma, a construção gradativa de prédios escolares, consequentemente, o aumento do número de estudantes e a ampliação de contratos de professores e professoras pelo município.

No decorrer das décadas, a rede de ensino de Ibirapitanga passou por um processo gradual de transformação, caracterizado pela substituição dos antigos professores leigos, figuras fundamentais nos primórdios da educação local, por docentes com formação, inicialmente, no antigo curso técnico do magistério, e mais recentemente, em cursos superiores

de pedagogia ou licenciaturas específicas para a docência em turmas a partir do Ensino Fundamental II, em conformidade com a Lei (9.394/1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, é inegável o legado histórico no campo educacional do município, daqueles profissionais leigos, mas diversificados em suas experiências como membros da própria comunidade, como pequenos agricultores, donas de casa, líderes religiosos, entre outros que assumiram o papel de ensinar não apenas os conteúdos escolares, mas também seus valores éticos, morais e culturais.

Por conseguinte, mediante o avanço das políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e os programas estaduais de capacitação docente, o município de Ibirapitanga acelerou o processo de profissionalização da sua atividade docente, alcançando resultados significativos para a realidade escolar local. Adicionalmente, a chegada dos professores formados, facilitou a implementação de novas diretrizes curriculares e programas federais, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF, 1996) e posteriormente, transformado em Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que permitiu maior aporte de recursos destinados à Educação Básica, promovendo melhorias salariais para os profissionais da educação, bem como, a requalificação de antigas escolas e construção de novos prédios.

Atualmente, os/as trabalhadores e trabalhadoras da educação de Ibirapitanga estão organizados sob a representação sindical da APLB, na presidência da professora Rosa Bispo dos Santos. O órgão tem forte atuação em defesa dos direitos da classe, como a elaboração e aprovação pelos poderes públicos municipais, do plano de carreira dos servidores, cujo significado expressa um marco histórico na melhoria de vida dos/das educadores e educadoras concursados(as), bem como, nas condições dos serviços educacionais prestados ao município. O sindicato da APLB, núcleo de Ibirapitanga está diretamente relacionado com a história das lutas coletivas em torno da melhoria da educação municipal, com ênfase no respeito aos direitos de todos os/as servidores(as) da educação pública do município.

Nessa perspectiva, entre as principais conquistas da categoria educacional sindicalizada em Ibirapitanga, sublinham-se também supervisionar o cumprimento do Plano de Carreira dos servidores, com vistas à melhoria da prestação dos serviços educacionais, valorização salarial dos servidores da educação, mediante a supervisão do cumprimento da Lei do Piso Nacional dos Professores, garantir o recebimento de vantagens horizontais e verticais, previstas no Plano de Carreira dos servidores, assegurar o direito à qualificação continuada dos educadores e

educadoras, abrangendo a concessão de licença remunerada nos casos em que os profissionais estejam comprovadamente matriculados e cursando o Mestrado ou Doutorado em instituições reconhecidas pelo MEC. Além de implementar em todas as escolas municipais, o modelo de gestão democrática, com realização de eleições a cada 3 anos.

Dessa forma, o sindicato da APLB, enquanto órgão representativo dos/das trabalhadores e trabalhadoras da educação de Ibirapitanga, segue sua luta pela melhoria da educação municipal. A entidade tem atuado valendo-se de variadas estratégias de mobilização e protestos, como o uso de táticas voltadas para pressionar os gestores municipais e sensibilizar a sociedade civil sobre as demandas da categoria. Em várias ocasiões da história da educação municipal, sob forte violação dos direitos dos servidores, foi preciso o sindicato decretar greves, organizar atos públicos e manifestações, mobilizações em redes sociais, TV e rádios, realizações de assembleias e plenárias para os debates coletivos, promover reuniões com as autoridades locais para discutir pautas, além de valer-se da judicialização quando nada mencionado obteve resultado esperado.

Sendo assim, a entidade sindical representativa dos profissionais da educação de Ibirapitanga, entende que a luta pelo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem precisa ser de todos. Considera que somente com a parceria entre a organização sindical, a sociedade civil e os governos municipal, estadual e federal, é que será possível a garantia de melhorias nas condições de trabalho, estruturas físicas e profissionais adequados nas escolas, suportes pedagógicos e tecnologias educacionais atualizadas, fornecimento de merenda escolar de qualidade, apoio psicológico para alunos e professores, entre outros benefícios tão necessários ao redimensionamento da educação formal desse estimado município da Bahia.

3.2. A emergência de políticas públicas municipais que possibilitam a adoção de práticas educativas decoloniais no sistema de ensino formal.

A nova gestão municipal sob o comando do prefeito Jean Pereira de Assunção (2025-2028), através da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (Semeec), inaugurou na sede do município, ainda no primeiro semestre de 2025, um Centro de Atendimento à Educação Especial (Cemaee), nomeado Vitória Mile Lisbôa Sampaio. Um espaço pensado e desenvolvido para o acolhimento educacional e inclusão, onde conta com assistência especializada composta

por uma variedade de profissionais, como psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, entre outros agentes capacitados para cuidar de um público específico formado pelos estudantes atípicos da rede municipal de educação, que são os/as discentes (PCDs); com transtornos globais do desenvolvimento; superdotados, altas habilidades ou com dificuldades específicas de aprendizagem.

Isso posto, é importante dizer que políticas educacionais pensadas para o atendimento especializado, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos/das estudantes de Ibirapitanga, elevam o nível do ensino, além de promoverem uma perspectiva de educação com base no respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade cognitiva, sociocultural e emocional dos educandos. Avanço importante no sentido da inclusão de pessoas e grupos no sistema educacional, que historicamente foram rotulados como deficientes ou incapazes, portanto, condenados a viver à margem da sociedade. Todavia, ainda é preciso que o poder público municipal estabeleça como prioridade uma política de capacitação continuada para os/as docentes, com o foco na educação para as diferenças, abrangendo a perspectiva de ensino e inclusão para todos da comunidade escolar. Com base nisso, fortalecer os laços de parceria entre a escola e as famílias, garantindo acesso a recursos e materiais adaptados às necessidades específicas dos/das estudantes, visando contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia e independência.

A Prefeitura Municipal de Ibirapitanga, por meio da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura tem ampliado a oferta de vagas na modalidade de educação de tempo integral. Ainda que de forma experimental em algumas unidades educacionais, essa medida visa expandir a jornada escolar para além do tempo tradicional de ensino, provocando melhorias no rendimento escolar dos estudantes e na qualidade de vida de suas famílias. No entanto, o município ainda está avaliando os impactos dessa política educacional na vida de todos os envolvidos da comunidade escolar, que poderão ser altamente favoráveis no sentido do aumento de experiências escolares enriquecedoras, ajudando no desenvolvimento das competências e habilidades para a vida dos alunos. Além de possibilitar uma reorganização familiar, permitindo mais tempo livre para que os familiares, principalmente, as mães possam ter outras ocupações e assim melhorar a renda familiar, enquanto os seus filhos estão sendo cuidados, educados e alimentados nas unidades escolares.

Porém, nesse contexto, é relevante destacar que a implementação eficaz da modalidade de educação de tempo integral, depende do quanto o poder público está disposto a investir no

ensino municipal para apoiar a consolidação e manutenção dessa importante gestão educacional. Pois, várias demandas ainda precisam ser resolvidas, incluindo uma infraestrutura escolar adequada para atender aos estudantes, sendo crucial ainda a oferta de cursos de formação continuada, capacitando profissionais para lidarem com os desafios dessa abordagem pedagógica.

As políticas educacionais voltadas para a Educação de Tempo Integral e Educação Especial em Ibirapitanga, quando analisadas à luz da perspectiva decolonial, muito ainda precisa ser feito, porém refletem o esforço dos agentes educacionais em adequar o processo de ensino local às diretrizes nacionais, com especial atenção na democratização do ensino e na inclusão social, bem como, no reconhecimento, respeito e valorização da diversidade. Circunstâncias que exigem ajustes no Plano Municipal de Educação para o atendimento às legislações educacionais vigentes, com ênfases na validação dos saberes, experiências e as múltiplas identidades da comunidade.

Todavia, a rede educacional de Ibirapitanga, especialmente, o currículo do ensino de História, precisa vencer um desafio imprescindível que, de acordo com Santos (2022), consiste em desidentificar-se com as estruturas de poder e dominação eurocêntricas, de origens coloniais, mas que têm grande hegemonia em todas as instâncias sociais, sobretudo, nos espaços escolares, sob as formas de colonialidades do saber. Por conseguinte, esses sistemas de opressão são mantidos e potencializados pelas nossas instituições de ensino, através de políticas educacionais e práticas pedagógicas hierarquizantes, promovendo desse modo, as injustiças históricas e a naturalização das desigualdades, dentre outras formas discriminatórias.

Sob essa ótica, todo o sistema de ensino formal de Ibirapitanga precisa, com urgência, superar o legado colonial. Assim, um caminho viável nessa direção, exige a implementação de políticas públicas voltas para o acesso e permanência dos alunos na escola, visando impulsionar um modelo educacional capaz de integrar as dimensões cognitivas, culturais e sociais no processo formativo, sobretudo, promover a reeducação para as relações étnico-raciais, incorporando práticas culturais locais, como o artesanato, a capoeira, os saberes da agricultura familiar, as tradições afro-brasileiras, as memórias e cosmovisões indígenas, como importantes intervenções pedagógicas decoloniais e antirracistas.

Em diálogo com essa abordagem, é importante destacar o trabalho da ex-docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bárbara Carine, mulher negra, escritora e também fundadora da escola Maria Felipa, situada em Salvador, considerada a primeira instituição de

ensino afro-brasileiro, antirracista e decolonial do Brasil. Para Carine (2023), é essencial que a diversidade seja celebrada, principalmente, nos currículos e nas práticas escolares. A autora nos apresenta possibilidades de organização curricular que se abrem às múltiplas formas de ser e existir no mundo, rompendo, portanto, com a "perspectiva de um currículo fechado, eurocentrado, homogêneo, baseado apenas nas referências do Sul-Sudeste do Brasil e no Sul global" (CARINE, 2023, p. 14).

Enquanto integrante da comunidade acadêmica, a escritora de origem quilombola é autora de várias obras afro-referenciadas, produção literária cujo foco é potencializar a história, cultura, subjetividade, ancestralidade e a perspectiva africana e afro-brasileira. A exemplo dos seus livros publicados em 2023, - (História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras) e (Como ser um educador antirracista). Produções pedagógicas que nos permitem enxergar quão coloniais, ocidentais, repletas de estereótipos, dicotomias e binarismos têm sido as nossas práticas escolares curriculares. A pesquisadora Bárbara Carine é autodeclarada pertencente ao campo teórico da "intelecpluralidade", considerada para alguns como uma categoria decolonial que se opõe a óptica eurocêntrica da intelectualidade única e sua percepção de sujeito universal: homem branco, cristão, heteroafetivo e sem deficiência.

Concordamos com a docente quanto à necessidade urgente de problematizar os processos de superação da perspectiva eurocêntrica nos currículos escolares, com especial atenção, ao ensino de História no município de Ibirapitanga/BA, objeto central de nossa investigação. Com esse objetivo, orientamos a consolidação de práticas pedagógicas críticas, antirracistas e decoloniais, vinculadas a posicionamentos políticos voltados para celebração da diversidade, aceitação e respeito aos saberes e às identidades plurais das comunidades locais. Partindo dessa premissa, é preciso ouvir as vozes dos diferentes sujeitos históricos e grupos culturais de Ibirapitanga, envolvendo-os no processo educativo, considerando suas percepções socioculturais e cosmovisões sobre ser e existir no mundo.

Nessa perspectiva, o processo educativo municipal deve questionar as colonialidades e seus efeitos simbólicos, entendidos conforme o pensamento decolonial, como padrões subjetivos de dominações coloniais, que têm seu alicerce no racismo e suas interseccionalidades, resultando na subalternização do Sul global em relação ao Norte global. Porém, mais que uma questão apenas territorial, as colonialidades atravessam todos os segmentos sociais, impondo padrões éticos, estéticos, religiosos, sexuais e demais formas opressoras sustentadas e amplificadas pelas nossas instituições educacionais, religiosas,

empresariais e políticas. Portanto, essa é a base justificável para a concretização de políticas educacionais e abordagens pedagógicas críticas, antirracistas e emancipadoras.

Consequentemente, a efetivação de políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento cuidadoso, quando articuladas com a educação de tempo integral, educação para as diferenças e abordagens pedagógicas decoloniais, representam no cenário do sistema de ensino de Ibirapitanga, a emergência de novas possibilidades para o desenvolvimento do processo de reformulação curricular. Sendo assim, ao integrar as diretrizes de educação nacional às realidades socioculturais locais, o município fortalece um projeto educativo comprometido com a justiça social, a equidade e a valorização da pluralidade de identidades e saberes epistemológicos, rompendo com as práticas pedagógicas hierarquizantes do eurocentrismo. Ao mesmo tempo, promove ações de reconhecimento e afirmação das diferenças como princípios formativos, pautando desse modo, a proposta de reeducação para as relações étnico-raciais.

3.3. A memória institucional do colégio municipal Centro Educacional Governador César Borges, seus principais eventos, conquistas e desafios atuais.

O Centro Educacional Governador César Borges é a maior instituição em quantidade de estudantes do ensino público do município de Ibirapitanga/BA. Essa unidade escolar considerada de grande porte, localizada no Distrito de Itamarati, representa uma conquista notável na trajetória educacional e social das comunidades urbanas e rurais do Distrito e adjacências. Haja vista que, a história do colégio se entrelaça com o processo de evolução individual e dos grupos sociais de Itamarati, transformando a localidade num relevante núcleo populacional baiano em fase de sua emancipação política. A implantação dessa escola de Ensino Fundamental II no Distrito, atendeu a uma demanda crescente dos itamaratienses, a partir da década de 1990, por políticas municipais de ampliação do acesso à educação básica.

Dado que, até o ano de 1988, o Distrito de Itamarati contava apenas com duas unidades educacionais destinadas ao atendimento do público estudantil do Ensino Fundamental I. Dessa forma, os alunos que se encontravam em uma fase avançada de ensino, viam-se obrigados a continuar os estudos na sede do município, distante cerca de 32 quilômetros ou partir para estudar em outras cidades. Porém, na maioria das vezes, acontecia a desistência dos estudos em

decorrência da omissão do poder público, que até aquele momento, negligenciou a abertura de um colégio em Itamarati para proporcionar ensino elevado. Com base nesse contexto, não são poucos os relatos de moradores da localidade aos quais apenas lhes foi concedida a oportunidade de estudar até o quinto ano (antiga quarta série). Com sorte, alguns conseguiram voltar aos estudos anos mais tarde, já em sua fase adulta para concluir o ensino fundamental ou a educação básica.

Diante desse cenário, no ano de 1989, toma posse uma nova gestão municipal que decidiu pautar sobre o funcionamento de uma unidade de Ensino Fundamental II, instalada em um espaço improvisado na Praça da Feira do Distrito, originando o Centro Educacional de Itamarati (CEI). Logo após, foi inaugurada uma nova instalação do CEI no final da Avenida Antônio Torquato de Souza, composta por apenas quatro salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, um auditório, um almoxarifado, três banheiros e uma pequena área interativa. Anos mais tarde, devido a demanda crescente do alunado, houve a necessidade de improvisar uma extensão compacta do colégio, denominada de Ceizinho. Uma ação paliativa que demonstrou claramente, a ausência de compromisso daquele governo com a construção de um prédio escolar de grande porte em Itamarati.

Não obstante, a conquista de um tão aguardado espaço educacional no Distrito, que fosse capaz de atender a todas as classes de estudantes do Ensino Fundamenta II e também do Ensino Médio, foi meramente realizada a partir do ano 2000, quando em seis de agosto do mesmo período, houve a inauguração do colégio municipal, nomeado de Centro Educacional Governador César Borges, em homenagem ao chefe do executivo estadual baiano. Uma escola considerada moderna, de acordo com os parâmetros municipais da época. Sua estrutura foi inicialmente composta por 13 salas de aula, biblioteca, sala de professores, secretaria, banheiros, diretoria, cantina, almoxarifado, além de uma quadra poliesportiva coberta, contendo dois banheiros e vestiários.

Contudo, a situação dos estudantes do Ensino Médio, sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado, não teve solução imediata. Visto que, os discentes da rede estadual continuaram a sua luta diária para estudar na sede do município ou em cidades vizinhas que dispunham de colégio do ensino secundário. Entretanto, após um acordo político firmado entre as redes de educação municipal e estadual no ano de 2004, resultou na remoção da quadra poliesportiva do colégio César Borges para permitir a implantação de seis novas salas de aula, que seriam usadas como extensão do Colégio Estadual Paulo César da Nova Almeida

(CEPAN), situado na sede municipal. Portanto, essa cooperação política amenizou temporariamente a situação dos estudantes do Ensino Médio, em detrimento dos alunos do Fundamental II, que perderam a área de esporte. Uma nova quadra poliesportiva só foi construída seis anos mais tarde.

Deste modo, o Centro Educacional Governador César Borges (CEGCB), entre os anos de 2004 e 2010, atendeu as turmas do 6º ano do Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio. Passado esse período, o colégio retomou o seu atendimento regular, em virtude da transferência dos discentes secundários para o Colégio Estadual Andrelina Eufrázia de Jesus Reis (CEAJ), primeiro colégio de Ensino Médio do distrito de Itamarati, inaugurado em 2010. No entanto, essa nova unidade de ensino já nasceu com uma estrutura pequena demais para atender a demanda crescente dos estudantes. Visto que, a escola foi projetada com apenas seis salas de aula, sem quadra poliesportiva, portanto, carente de espaço para atividades diversificadas. Circunstância que impulsionou as comunidades educacionais do Distrito a persistir na busca por um colégio estadual de grande porte, ou seja, uma escola modelo, com o mesmo nível de qualidade das já existentes em alguns municípios da região.

Assim, após décadas de muitas lutas dos itamaratienses por espaços educacionais adequados para atender os alunos de todas as modalidades da educação básica, finalmente, no ano de 2023, a Prefeitura Municipal de Ibirapitanga, em parceria com o governo do Estado, desapropriou uma grande área destinada à construção de um novo colégio estadual na zona oeste do distrito de Itamarati. Porém, a ordem de serviço para o início das obras, só foi assinada pelo executivo estadual no primeiro semestre do período de 2024, com previsão de inauguração para o final de 2026.

Ao longo dos anos de sua fundação, o Centro Educacional Governador César Borges tem passado por diferentes transformações estruturais e pedagógicas, acompanhando as mudanças de políticas públicas do município, também em nível estadual e federal. Nessa direção, reorganização estrutural, com a climatização das salas de aula, implantação do laboratório de informática, além das parcerias com programas federais de ensino, aprimoram o processo de ensino-aprendizagem escolar. No campo pedagógico, a instituição se destaca no fomento de ações educativas interdisciplinares, além de promover feiras culturais e projetos de valorização da memória local, envolvendo todos da comunidade escolar.

Outro aspecto relevante na trajetória da instituição está relacionado ao papel fundamental do corpo docente, coordenação e gestão escolar, que com muito profissionalismo

e sensibilidade, têm contribuído para consolidação do ambiente escolar como um espaço de inclusão, diálogo e transformação social. Muitos dos atuais professores e professoras do colégio César Borges, são ex-alunos(as) da escola, o que reforça o sentimento de pertencimento e memória institucional. No entanto, desafios precisam ser enfrentados por todos da comunidade de educação municipal, especialmente, os envolvidos no ensino de História do CEGCB devem pautar com prioridade o processo de reeducação para as relações étnico-raciais.

É fundamental que o ensino do colégio César Borges se torne uma referência nas discussões críticas sobre educação antirracista, identidades plurais e diversidade, integrando práticas pedagógicas e políticas decoloniais, visando desconstruir concepções baseadas no eurocentrismo para promover a valorização dos saberes múltiplos, produzidos pelos diferentes povos, enfatizando, sobretudo, os conhecimentos das comunidades locais. Dessa forma, a escola transcenderá o papel potencializador da hegemonia dos saberes do Norte global e do sul e sudeste brasileiro, assumindo-se como território de memória e de identidade coletiva, onde se preservam e renovam os valores culturais e relações de pertencimento das nossas comunidades.

Portanto, ressalta-se a memória do Centro Educacional Governador César Borges como uma narrativa viva de compromisso com o ensino público aprimorado, também com a política de valorização do seu corpo discente e todos os profissionais que têm relação de pertencimento com a instituição. Sendo ainda reconhecida como a mais importante instância educativa para contribuir com a formação crítica das pessoas de Itamarati e das comunidades rurais adjacentes. A história desse significativo centro educacional reflete desafios e conquistas de comunidades que enxergam a escola não apenas como espaço de aprendizagem formal, mas também como um símbolo de resistência, esperança e transformação social.

3.4. A administração escolar e a infraestrutura pedagógica, física e de pessoal do Colégio César Borges.

Atualmente, a unidade escolar – o Centro Educacional Governador César Borges (CEGCB), vinculado à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (Semeec), integra a rede básica de ensino e atende, prioritariamente, estudantes do ensino regular diurno do Fundamental II, e no período noturno, os estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), segmentos (1 e 2). Sendo que, no corrente ano de 2025, o ensino regular do colégio

CEGCB foi composto por 22 turmas diurnas, incluindo uma turma da Educação de Ensino Integral que, somadas às 5 classes noturnas da EJAI, totalizaram 745 alunos matriculados no fechamento do censo escolar do período letivo vigente.

A direção escolar dessa unidade de ensino pauta-se nos princípios de uma gestão democrática e participativa, conforme estabelecido no Plano Municipal de Educação, orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996). De forma assertiva, a cada 3 anos a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, em parceria com a APLB sindicato, lança o edital de convocação para os/as docentes da rede de ensino municipal, interessados(as) em pleitear uma das vagas de gestores escolares, desde creches até as escolas do Ensino Fundamental II.

Dessa forma, primeiramente, os/as candidatos(as) precisam ser aprovados num processo criterioso de habilitação para o cargo, que consiste na apresentação de currículos e planos de gestão democrática, além da realização de provas objetivas e entrevistas. Na etapa seguinte, as chapas são tornadas públicas e apreciadas por todos os membros da comunidade escolar, em cada unidade de ensino, que expressam sua escolha por meio do voto.

Portanto, a eleição para diretor escolar é uma das mais importantes conquistas da comunidade escolar de Ibirapitanga. O pleito representa o fortalecimento da gestão democrática, garante transparência, participação social e responsabilidade na efetivação de um ensino público aprimorado. Por meio do voto, os servidores, estudantes e familiares demonstram participação ativa nos rumos educacionais do seu município, contribuindo, dessa forma, para uma gestão alinhada às necessidades coletivas. Além disso, a escolha consciente da administração escolar é fundamental para garantir a continuidade das políticas pedagógicas, a organização eficiente do trabalho escolar e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Nessa direção, no último pleito realizado em 8 de dezembro de 2022 no colégio César Borges, validou a escolha da professora Eliete Santana de Souza para a função de gestora da unidade escolar no triênio 2023/2025. A qual jurou atuar com responsabilidade e eficiência no planejamento do trabalho escolar e racionalização do uso dos recursos materiais e financeiros, bem como, acolher e orientar os recursos humanos, acompanhar e controlar os serviços necessários à educação, além de agir com transparência no gerenciamento do bem público, prestando contas aos órgãos competentes e a todos da comunidade escolar.

Assim, a direção do colégio CEGCB vem atuando de forma articulada com a Semeec, envolvendo-se plenamente nas capacitações continuadas e momentos pedagógicos, com vistas ao aprimoramento dos procedimentos administrativos e educacionais. Logo, observa-se que o período de gestão da professora Eliete evidencia um compromisso consistente com a transparência administrativa, com o planejamento participativo caracterizado pelas reuniões periódicas envolvendo os conselhos escolares e os colegiados. Sua liderança diretiva tem se distinguido pelo reconhecimento e apoio ao trabalho docente, sobretudo, pela relação dialógica que mantêm com a comunidade, fortalecendo o vínculo escola-família-sociedade.

De acordo com a avaliação da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura, o colégio César Borges possui infraestrutura tida como apropriada ao adequado funcionamento das atividades de ensino-aprendizagem. No entanto, apoiando-nos em nossa consolidada experiência enquanto docente de História ao longo de vários anos na referendada instituição de ensino, partilho de múltiplas queixas formalizadas junto à gestão municipal, todas voltadas à resolução de problemas estruturais da unidade escolar, resultando, em alguns casos, na paralisação provisória das atividades letivas, ocasionando sérios prejuízos ao desenvolvimento pedagógico da escola.

Por conseguinte, entre as demandas mais recorrentes encaminhadas à gestão municipal, figura a necessidade de medidas que previnam os repetidos alagamentos no espaço escolar em períodos de chuvas intensas, destacando a urgência de intervenções no telhado e no sistema de drenagem do colégio. Além dessas melhorias, consta ainda na pauta de reivindicações do colégio CEGCB, a construção de um refeitório destinado aos estudantes, instalação de coberturas nas áreas interativas da escola, edificação de um auditório, modernização da sala multifuncional e do laboratório de informática, por meio da aquisição de novos computadores e atualização do sistema de tecnologia da informação, indispensável na atual era digital.

Todavia, entre os principais recursos estruturais que viabilizam o processo pedagógico da instituição de ensino, podemos mencionar um espaço bibliográfico focado na formação de leitores e no desenvolvimento de pesquisas, há também um laboratório de informática que, contudo, tem sido pouco aproveitado em razão da precariedade dos equipamentos tecnológicos. O colégio conta ainda com uma quadra poliesportiva coberta, destinada às aulas de Educação Física, práticas de esportes, atividades lúdicas e eventos culturais, dispõe também de 17 salas de aula climatizadas, porém equipadas somente com carteiras e quadros brancos. A edificação atende às normas de acessibilidade, incluindo rampas e sanitários adaptados.

A dimensão pedagógica do CEGCB, em articulação com a gestão escolar, busca cumprir o propósito de fazer da escola um espaço reconhecido pela efetivação de um processo de ensino-aprendizagem relevante, contribuindo, portanto, para a capacitação de cidadãos conscientes de seus deveres e atuação social. Sob esse enfoque, ações expressivas têm sido promovidas, como feiras literárias e culturais, reafirmando a diversidade cultural e os diferentes saberes da comunidade; projetos de leitura e escrita, integrando disciplinas e fortalecendo o letramento dos estudantes; projeto Consciência Negra, promovendo o debate sobre racismo, identidade e representatividade negra, projetos culturais e esportivos, visando estimular a convivência, o cuidado com a saúde e o protagonismo juvenil.

Ademais, a unidade escolar tem implementado iniciativas que visam despertar a consciência ambiental, incentivando métodos de cultivos sustentáveis e o fortalecimento da agricultura familiar. Tais práticas pedagógicas demonstram a dedicação do Colégio César Borges com um ensino crítico, que busca promover mudanças sociais em vez de reforçar o conformismo, apontando, dessa forma, para a emergência de um novo paradigma de ensino de História pautado na decolonialidade, comprometido, portanto, com a superação do currículo eurocêntrico e com o reconhecimento, respeito e valorização das múltiplas identidades e da diversidade epistemológica.

O Centro Educacional Governador César Borges está localizado na Rua Jacinto Melo, s/nº, Bairro do Cacau, Distrito de Itamarati-Ibirapitanga/BA. A identidade dessa instituição é potencializada, em grande parte, pela atuação de um corpo funcional, majoritariamente composto por profissionais efetivos/as da rede municipal, residentes no Distrito, fortalecendo a relação da escola com a comunidade e sua história. Assim, o corpo docente é constituído por 37 professores e professoras, todos(as) licenciados(as) em distintas áreas do saber, tais como História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, Filosofia, Educação Física, entre outras, sendo que a maioria possui formação em nível de especialização, e alguns já alcançaram o título de mestre.

Para além dos profissionais anteriormente mencionados, o Colégio César Borges dispõe de 3 integrantes da equipe gestora e 2 da coordenação pedagógica, responsáveis pela condução curricular e pelo monitoramento das práticas docentes. Já o corpo técnico-administrativo e de serviços da escola, conta com 22 servidores, aos quais se agregam 12 profissionais dedicados ao apoio à inclusão, com a função de assegurar o suporte pedagógico a estudantes com

deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, atendendo às normativas da Educação Especial do Município.

Em suma, o colégio César Borges projeta seu futuro institucional na valorização da qualidade pedagógica, sustentada pelo compromisso coletivo de sua equipe funcional e pela corresponsabilidade da comunidade escolar nas práticas educativas. Entretanto, torna-se fundamental o engajamento de todo o corpo docente no processo de superação do currículo eurocêntrico, por meio da adoção de práticas pedagógicas críticas, permanentes e antirracistas, voltadas à valorização das identidades étnico-raciais e culturais, fortalecendo a função social da escola em consonância com as normativas legais que reconhecem e potencializam a história e as culturas de todos os povos.

3.5. A apreciação crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio César Borges e suas interfaces com o componente curricular de História.

Para além de sua função administrativa, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro Educacional Governador César Borges configura-se como uma construção coletiva, que define os rumos do modelo de escola e das práticas de ensino, a ser compartilhada com toda a comunidade escolar. Desa forma, o PPP orienta o fazer pedagógico, refletindo sobre a identidade institucional, suas necessidades, conteúdos e valores defendidos no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o PPP é o eixo integrador das práticas pedagógicas da gestão escolar e da convivência comunitária. Sob essa perspectiva, a proposta curricular do César Borges produz efeitos diretos nas práticas políticas-pedagógicas dos docentes, exercendo influências sobre o planejamento didático, os critérios de seleção dos conteúdos escolares, objetivos e metodologias. Em especial, reforçando a repetição não reflexiva de atividades e narrativas desvinculadas das demandas socioculturais e étnico-raciais da comunidade. Dito de outro modo, com prejuízos para o processo de fortalecimento de uma abordagem educativa antirracista e decolonial.

Todavia, observa-se que o documento institucional do Colégio César Borges estabeleceu como prioridade promover a socialização dos estudantes, a partir de sua representação identitária com a escola. Desse modo, o PPP reforça a compreensão do colégio enquanto espaço de construção, desempenhando o papel fundamental de propiciar a inserção dos sujeitos na sociedade. Para tanto, precisa promover um ensino inovador, mediante práticas pedagógicas que permitam a reflexão-ação-reflexão, oportunizando aprendizagens significativas para a formação de cidadãos criativos, críticos, participativos e solidários, que saibam aprender a aprender, aprender a ser e aprender a conviver em sociedade.

Nessa direção, ressaltamos a urgência de atualização do documento institucional do César Borges, para que paute também a escola como espaço privilegiado para a formação humana, com ênfase na diversidade, reconhecimento e respeito às identidades socioculturais e étnico-raciais, consolidação da luta antirracista e potencialização da pluralidade epistemológica. A missão do colégio, de acordo com o PPP é promover uma educação pública de qualidade para todos da comunidade escolar, contemplando-os em suas dimensões físicas, intelectuais, emocionais e culturais, bem como, contribuir para a formação de uma sociedade ética, democrática, responsável e solidária.

Ademais, esta investigação contribui para ressignificar a missão institucional a partir de uma perspectiva decolonial, compreendendo uma educação pública de padrão elevado, quando o processo de ensino e aprendizagem, além de acontecer de forma crítica e inclusiva, com base no respeito às diferenças individuais e coletivas, também reconhece os estudantes como sujeitos históricos, culturais e políticos. Cuja missão educativa se consolida por meio da valorização da história, da cultura e da memória da comunidade, fortalecendo os laços de pertencimentos dos estudantes com as identidades locais.

Não obstante, o Centro Educacional Governador César Borges projeta uma visão de futuro sustentada por um trabalho de excelência educacional, ancorado na participação da comunidade escolar em prol da formação integral dos alunos. Entretanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição se abstém de problematizar a necessidade de superação da hegemonia do currículo eurocêntrico, responsável por promover uma visão homogênea da realidade e por negar a representatividade de povos e culturas, historicamente, silenciados e subalternizados. Resultando, portanto, na permanência de desigualdades e injustiças, em oposição à promoção de uma sociedade plural e democrática, orientada pelo diálogo intercultural e pelo respeito às diferenças.

Em face desse cenário, reafirmamos a urgência de se pautar sobre a reversão dos currículos eurocentrados do município de Ibirapitanga/BA, especialmente, o currículo do ensino de História do Colégio César Borges. Com vistas à consolidação de um processo de reeducação para as relações étnico-raciais, de forma antirracista e decolonial, comprometida, portanto, com a valorização da diversidade dos saberes locais, respeitando o legado dos povos indígenas, afrodiaspóricos e afro-brasileiros. Para esse objetivo, o PPP precisa estar alicerçado em princípios que orientem as práticas políticas e pedagógicas na dimensão educativa da inclusão e equidade, como forma de superação das desigualdades históricas, refletidas no acesso, permanência e aprendizado dos estudantes negros no ambiente escolar.

Com vistas a isso, defendemos a organização dos trabalhos docentes de forma interdisciplinar e contextualizada, favorecendo, dessa forma, uma relação dialógica e respeitosa, sem hierarquias entre os diferentes saberes problematizados nos componentes curriculares. A fim de primar pelo princípio da formação cidadã dos estudantes, com base na afirmação da pluralidade de identidades socioculturais e étnico-raciais, estimulando o pensamento autônomo e a construção de uma consciência crítica sobre a nossa realidade.

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio César Borges propõe um planejamento curricular orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa perspectiva, os diferentes domínios de aprendizagem que direcionam o ensino de História, Geografia, Filosofia, Língua Portuguesa, matemática, Ciências, Artes e Educação Física, por exemplo, devem estar articulados em torno de 10 competências gerais, a saber: conhecimento e pensamento científico; saber crítico e criativo; repertório cultural; comunicação e cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. O Documento Curricular Nacional, aprovado no ano de 2017, destaca a necessidade do processo de ensino-aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, requer o seguinte:

> O desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com conhecimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e a diversidade (BRASIL, 2017, p. 15).

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio César Borges propõe um planejamento curricular orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa perspectiva, os diferentes domínios de aprendizagem que direcionam o ensino de História, Geografia, Filosofia, Língua Portuguesa, matemática, Ciências, Artes e Educação Física, por exemplo, devem estar articulados em torno de 10 competências gerais, a saber: conhecimento e pensamento científico; saber crítico e criativo; repertório cultural; comunicação e cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. O Documento Curricular Nacional, aprovado no ano de 2017, destaca a necessidade do processo de ensino-aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, requer o seguinte:

Para além disso, a escola precisa consolidar-se como um ambiente de formação humana plena, comprometido com a valorização da diversidade e com o respeito às diferenças. Portanto, o pensamento decolonial defende uma pauta escolar com base na interculturalidade crítica, que de acordo com Walsh (2009), essa orientação teórico-política, busca estabelecer práticas dialógicas e horizontais entre os distintos universos culturais, indo além do multiculturalismo, caracterizado pela convivência entre diferentes culturas sem a superação das relações hierárquicas que as atravessam.

Nesse panorama, constata-se em diversos ambientes educacionais, a exemplo do Colégio César Borges, a legitimação de um currículo de orientação eurocêntrica que, embora se afirme laico, confere centralidade às manifestações da cultura judaico-cristã, em detrimento da pluralidade religiosa presente no espaço escolar. Face a esse cenário, revela-se urgente incorporar propostas pedagógicas críticas ao currículo de História, de modo a assegurar o reconhecimento, respeito e valorização das identidades plurais que ainda não se veem representadas no currículo ativo, tampouco contempladas pela maioria das práticas docentes. Desse modo, promover o fortalecimento dos saberes e das tradições afro-brasileiras, assim como da memória histórica dos povos originários locais.

À luz das contribuições da pedagogia crítica e dos estudos decoloniais, o Projeto Político-Pedagógico do Colégio César Borges deve constituir-se como instrumento político e pedagógico de caráter crítico-emancipatório, comprometido com a superação das estruturas hegemônicas do currículo eurocentrado, historicamente responsável pela invisibilização de saberes, memórias e identidades subalternizadas (QUIJANO, 2005). Nesse sentido, torna-se imprescindível a formulação de políticas educacionais orientadas à afirmação das identidades

étnico-raciais, ao fortalecimento das resistências históricas e ao protagonismo da comunidade escolar no processo formativo, em consonância com uma educação dialógica, participativa e transformadora (FREIRE, 1996).

No documento institucional do César Borges (PPP), o processo avaliativo é descrito como um conjunto de ações contínuas e formativas, voltadas para o melhoramento coletivo da escola. Mais do que medir resultados, a avaliação busca compreender os processos, as dificuldades e os avanços pedagógicos, incentivando práticas reflexivas entre os educadores. Assim, orienta três modalidades avaliativas, a diagnóstica, que permite compreender o contexto do estudante e analisar as possibilidades de redirecionamento do fazer pedagógico, bem como, verificar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao avanço no ensino e aprendizagem. Já a avaliação formativa, permite o acompanhamento do envolvimento dos estudantes ao longo de um processo educativo, por meio de critérios estabelecidos para verificar os objetivos educacionais alcançados, possibilitando rever metodologias utilizadas no trabalho docente.

Em continuidade a esse entendimento, o Projeto Político-Pedagógico define a avaliação somativa como procedimento adotado para mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes, considerando seu desempenho em uma ou mais sequências de atividades pedagógicas, mediante a utilização de instrumentos avaliativos padronizados e do estabelecimento de critérios de valoração das aprendizagens consolidadas. À vista do exposto, o PPP do Colégio César Borges direciona o planejamento participativo como uma ação sistemática e permanente da docência, por meio do qual devem ser promovidos espaços de debates pedagógicos, intercâmbio de saberes, reavaliação das práticas docentes e exercícios reflexivos de autoavaliação.

Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico do Centro Educacional Governador César Borges revela o alinhamento institucional com os princípios de uma educação pública democrática e socialmente referenciada. Sob esse prisma, constitui-se como elemento positivo a ser ressaltado, a presença de movimentos ainda incipientes, limitados a poucos educadores, que buscam integrar a gestão participativa a um currículo crítico e a práticas pedagógicas contextualizadas, com o objetivo de conferir intencionalidade política ao processo educativo comprometido com os direitos humanos, reconhecimento da pluralidade cultural e atuação na diversificação de perspectivas no currículo escolar.

3.6. A concepção curricular do ensino de História no Colégio César Borges, problematizada a partir dos pressupostos decoloniais e da educação para as relações étnico-raciais.

A organização do ensino formal municipal encontra-se historicamente estruturado a partir de matrizes epistemológicas eurocêntricas e de relações de poder que hierarquizam saberes, culturas e sujeitos, legitimando determinadas narrativas históricas em detrimento de outras. Tal lógica curricular expressa a colonialidade do poder e do saber, conforme analisado por Quijano (2005), ao contribuir para o apagamento, a invisibilização e a distorção das histórias, culturas e contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Com efeito, esse modelo educacional contraria os pressupostos legais instituídos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que asseguram a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todos os espaços educacionais deste país.

Com base nisso, constata-se que as diretrizes curriculares do ensino de História do Colégio César Borges apresentam distanciamentos quanto à efetivação de práticas pedagógicas voltadas para reversão da hegemonia epistemológica do Norte Global e a implementação de um processo permanente de reeducação para as relações étnico-raciais de forma crítica e antirracista. Nessa direção, a adoção de uma perspectiva pedagógica decolonial e emancipatória no currículo do ensino de História torna-se importante para problematizar as ausências, diversificar as abordagens, corrigir as distorções históricas e ampliar o debate comprometido com o reconhecimento da diversidade epistemológica e com a valorização das identidades historicamente subalternizadas.

Os estudos historiográficos sob a perspectiva das relações étnico-raciais no ambiente escolar visam problematizar as interações de indivíduos e grupos étnicos distintos, elucidando conceitos enraizados em discussões sobre discriminações, colonialidades, racismos, desigualdades socioculturais históricas, entre outras formas de opressão. À luz disso, discute-se as ausências no currículo do ensino de História do Colégio César Borges, com ênfase na urgência da implementação de um trabalho docente voltado à desconstrução de legados estruturais impostos pelo colonialismo e o eurocentrismo. Assim, ressalta-se a centralidade de um fazer pedagógico reflexivo que considere novas abordagens do conhecimento histórico, articulado à diversidade de saberes epistemológicos, favorecendo múltiplas leituras e interpretações da realidade.

Desse modo, buscou-se refletir criticamente sobre a omissão institucional da unidade escolar frente às questões étnico-raciais e seus efeitos simbólicos, questionando lacunas que se estendem dos recursos pedagógicos materiais à formação da docência em História, gerando entraves à consolidação de um ensino crítico, antirracista, pautado no reconhecimento, respeito e valorização da pluralidade de identidades e saberes. Outrossim, esta investigação evidencia a necessidade de confrontar o racismo em suas diversas dimensões interseccionais, que operam na manutenção de concepções supremacistas da branquitude, reforçadas pela invisibilização observada em determinadas práticas pedagógicas do colégio César Borges.

De acordo com a perspectiva educativa decolonial, o racismo e suas interseccionalidades devem ser compreendidos enquanto dimensões estruturantes da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), promovendo a produção e perpetuação de hierarquias raciais que sustentam concepções de superioridade racial branca em ralação aos demais povos. Tais dinâmicas são agravadas pelo silenciamento das práticas escolares no ambiente escolar, contribuindo para a naturalização das desigualdades étnico-raciais e para a negação de epistemologias outras, em desacordo com a efetivação de uma educação histórica comprometida com a luta antirracista e a justiça social.

No que se refere à articulação entre a estrutura curricular do ensino de História do Colégio César Borges e a educação antirracista, avalia-se que ainda há um caminho significativo a percorrer para a consolidação de um ensino formativo qualificado no âmbito das relações étnico-raciais, sustentado pela institucionalização de ações pedagógicas antirracistas, integradas e contínuas, bem como, pela implementação de políticas, reflexões e práticas docentes voltadas à realidade da comunidade local, especialmente no contexto dos estudos históricos. Nessa perspectiva, Gomes (2012) observa que:

> A discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social escolar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola se pauta a ponto de não poder falar sobre a questão racial? E quando se fala, o que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. 105).

Diante desse quadro, torna-se fundamental a revisão do currículo prescrito do ensino de História do Colégio César Borges, entendido como um campo de disputas simbólicas e políticas, que orienta o fazer pedagógico e reflete as condições históricas e ideológicas da comunidade escolar, não devendo, portanto, ser apropriado pelos docentes de maneira passiva ou descompromissada. Além disso, a abordagem crítica sobre a configuração curricular permite evidenciar os marcadores ideológicos e epistemológicos que sustentam determinadas perspectivas de ensino, explícitas ou não, visto que a proposta curricular materializa um projeto de sociedade e contribui para a produção de modelos normativos de sujeitos, saberes e práticas.

Mesmo sob a vigência das normativas legais que asseguram a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas, o desenho curricular do ensino de História do Colégio César Borges continua ancorado em uma matriz epistemológica eurocêntrica, que orienta a seleção dos conteúdos, as metodologias e as perspectivas de ensino, conferindo à Europa o lugar de referencial hegemônico na leitura do mundo e dos processos históricos. Tal percepção de ensino-aprendizagem, à luz do pensamento decolonial, reafirma a colonialidade do saber, compreendida como uma dimensão constitutiva do projeto colonial que permanece operante nas instituições escolares.

Com base nisso, conforme assinala Quijano (2005), a colonialidade do saber sustenta a hierarquização dos conhecimentos ao privilegiar saberes eurocentrados como universais, ao passo que subalterniza epistemologias de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas. Nesse sentido, como adverte Mignolo (2010), o currículo escolar passa a funcionar como um dispositivo de legitimação epistemológica, reproduzindo práticas pedagógicas que dificultam a consolidação de uma educação intercultural crítica e decolonial, tal como problematiza a pesquisadora Catherine Walsh (2009).

Sob uma perspectiva crítica, a centralidade eurocêntrica na estrutura curricular do ensino de História, como se observa no Colégio César Borges, produz uma representação do Norte Global como matriz civilizatória e racional, legitimando-o como modelo universal de desenvolvimento a ser seguido por outras sociedades. Nesse aspecto, os processos históricos africanos, asiáticos, oceânicos e latino-americanos ocupam um lugar secundarizado no currículo de História, sendo frequentemente abordados de modo marginalizado ou apenas em função de sua relação com a expansão europeia. Em decorrência disso, consolidam-se narrativas históricas enviesadas, que invisibilizam ou estereotipam culturas, saberes e civilizações não europeias, contribuindo para a reprodução de opressões e hierarquias socioculturais.

Além disso, a organização eurocêntrica do currículo de História legitima leituras acríticas do colonialismo, da escravidão e do racismo, normalizando tais violências históricas e apresentando-as como se fossem desdobramentos naturais e necessários do progresso humano. Assim, a expansão ultramarina e o colonialismo são enquadrados como momentos de descoberta e conquista, em detrimento de interpretações que evidenciam a expropriação territorial, a exploração econômica e as resistências dos povos colonizados. Ademais, a história é frequentemente narrada a partir de um modelo linear e progressivo, o que resulta na exclusão de temporalidades, memórias e racionalidades históricas plurais, próprias dos povos não europeus.

Sob uma lógica eurocêntrica, os conteúdos de História priorizam narrativas sobre elites políticas, científicas e militares europeias, silenciando experiências históricas produzidas fora do Norte Global e reforçando uma perspectiva colonial do conhecimento, que hierarquiza e subalterniza saberes locais e populares. Dito de outro modo, o currículo de orientação eurocêntrica produz a marginalização sistemática dos conhecimentos elaborados por povos africanos, afrodescendentes, indígenas e de comunidades tradicionais, tratando-os, em grande medida, como folclore ou expressões culturais desvinculadas de estatuto epistemológico. Tal dinâmica configura aquilo que Santos (2007) e Carneiro (2005) definem como epistemicídio, isto é, a negação da legitimidade de outros regimes de conhecimento, ao passo que preserva a centralidade das matrizes europeias como únicas fontes válidas para a interpretação histórica.

Evidencia-se a ausência de uma orientação curricular antirracista e emancipatória no ensino de História do Colégio César Borges, em desalinhamento com os dispositivos legais instituídos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que normatizam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Tal lacuna curricular repercute diretamente na baixa representatividade do alunado negro, majoritário na instituição, que não se reconhece nas narrativas historicamente escolarizadas, marcadas pela centralidade eurocêntrica. Nesse sentido, Gomes (2017) e Munanga (2019) enfatizam que a efetivação de um currículo antirracista implica reconhecer as identidades negras como produtoras de conhecimento histórico, rompendo com práticas pedagógicas que reiteram silenciamentos, invisibilizações e desigualdades no espaço escolar.

Por conseguinte, Gomes (2012) destaca que a descolonização dos currículos constitui um dos desafios mais urgentes da educação escolar contemporânea, na medida em que exige a superação de matrizes curriculares rígidas e do empobrecimento formativo decorrente do

excessivo conteudismo. Para a autora, tal processo pressupõe o estabelecimento de um diálogo permanente entre a escola, o currículo e as realidades sociais e étnico-raciais dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos produtores de conhecimento. Essa perspectiva converge com o debate decolonial ao problematizar a colonialidade do saber e ao afirmar a necessidade de um currículo comprometido com a valorização da diversidade epistemológica e com a justiça social no ensino de História.

Tendo em vista o exposto, ao ancorar-se predominantemente em referenciais europeus e do Norte Global, a organização curricular do ensino de História do Colégio César Borges reafirma um modelo de sujeito considerado universal, (branco, cristão, cisgênero, heteroafetivo e sem deficiência), com prejuízos à formação de valores sociais baseados no respeito às diferenças étnico-raciais e culturais, bem como, ao fortalecimento de pedagogias educacionais plurais, antirracistas e emancipatórias. Esse contexto legitima as iniciativas, ainda que pontuais e restritas a poucos educadores, especialmente ao professor de História da referida instituição, voltadas à busca pela formação continuada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), com o propósito de qualificar o debate crítico acerca da reestruturação curricular e de contribuir para o aprimoramento da docência em História.

Diante desse contexto, este estudo fomenta a construção de uma narrativa histórica ancorada na multiplicidade de perspectivas, incorporando sujeitos, experiências e memórias invisibilizadas pela lógica curricular eurocentrada. Com esse propósito, recorre-se ao giro decolonial no ensino de História do Colégio César Borges, compreendido como um movimento teórico-pedagógico que problematiza a centralidade das narrativas hegemônicas consolidadas nos currículos escolares, promovendo o deslocamento do eixo do saber ocidental para outras matrizes epistemológicas, sobretudo, aquelas produzidas por povos africanos, afrodiaspóricos, indígenas e demais grupos historicamente subalternizados.

Assim, intenciona-se, enquanto professor-pesquisador, colaborar para a ressignificação do Colégio César Borges como um espaço educativo orientado por princípios de reparações históricas, empoderamento e valorização das identidades plurais, fortalecendo o compromisso institucional com a justiça social, exercício da cidadania e o respeito à diversidade. Nesse horizonte teórico, o giro decolonial no ensino de História não se configura como uma negação ou substituição da epistemologia europeia, mas como a construção de uma abordagem crítica que possibilite aos estudantes compreenderem o conhecimento produzido no Norte Global

como um entre outros, dotado de igual relevância frente à diversidade epistemológica elaborada fora do contexto europeu.

Ao adotar uma perspectiva pedagógica que dialoga com o giro decolonial, fortalece-se uma formação histórica crítica, que possibilita ao aluno reconhecer-se como agente histórico em contextos marcados pela diversidade e pela historicidade das relações sociais. Nessa direção, é fundamental enfatizar a história das comunidades e os saberes locais de Ibirapitanga/BA, construídos a partir das vivências cotidianas dos estudantes, como um ato de resistência epistemológica diante da hegemonia do currículo oficial eurocentrado. Tal abordagem contribui para a valorização das memórias coletivas da comunidade, especialmente daquelas historicamente silenciadas, ao mesmo tempo em que fortalece a afirmação das identidades étnico-raciais e culturais municipais.

À luz disso, sustentamos a necessidade de reconfiguração curricular do ensino de História no Colégio César borges, integrada ao patrimônio histórico, cultural e social local, com vistas à promoção de práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos, produtores do conhecimento e agentes de uma educação antirracista, plural e socialmente referenciada. Com esse propósito, os procedimentos avaliativos devem ser diversificados, contemplando narrativas orais, produções textuais, mapas conceituais, portfólios, apresentações individuais e coletivas, entre outros instrumentos que valorizem o percurso formativo dos alunos, respeitando suas singularidades.

Por último, cumpre assinalar que os dados oriundos da análise dos planos de ensino e das entrevistas realizadas com docentes de História do Colégio César Borges evidenciam que se encontra em curso um processo de reorientação do horizonte curricular do ensino de História. Esse movimento se materializa na emergência, ainda que de forma pouco consolidada e desigual, de práticas e concepções pedagógicas comprometidas com a construção de relações baseadas na humanização, no enfrentamento ao racismo e na decolonização dos saberes. Portanto, embora permeado por desafios estruturais e formativos, tal processo sinaliza avanços na direção de um ensino de História mais plural, crítico e socialmente referenciado, atento às epistemologias historicamente silenciadas e às demandas formativas da comunidade escolar local.

4. VOZES DE EDUCADORES SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DO COLÉGIO CÉSAR BORGES.

A nossa prática docente como professor de História não pode ser efetivada dissociada da pesquisa, comprometida aqui sob uma perspectiva decolonial, em seu sentido mais amplo e plural. Nesse entendimento, investigar não se limita às produções acadêmicas historiográficas legitimadas pelos centros tradicionais de conhecimento, mas implica também reconhecer, problematizar e valorizar os saberes produzidos nas margens, nos territórios e nas experiências vividas pelos sujeitos historicamente silenciados. Assim, torna-se fundamental considerar as vozes locais, as memórias comunitárias, as tradições culturais e os conhecimentos construídos no cotidiano como fontes legítimas para produção do saber histórico, contribuindo para superação de perspectivas eurocêntricas e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a justiça e as relações étnico-raciais.

Desse modo, torna-se particularmente relevante a realização de entrevistas com diferentes educadores que desenvolvem ações pedagógicas voltadas à valorização das identidades culturais e das relações étnico-raciais no município de Ibirapitanga/BA. Tal procedimento metodológico possibilitou compreender percepções dos sujeitos produtores de conhecimento, cujas práticas, experiências e reflexões constituem fontes legítimas para compreensão do currículo vivido e das possibilidades concretas de construção de uma educação comprometida com a diversidade. Significando assim, maior visibilidade aos saberes locais, às memórias coletivas e às iniciativas que emergem do próprio território.

Nessa perspectiva, a escuta sensível dos sujeitos educacionais (professores de História, coordenadora e gestora do Colégio César Borges) constitui-se como prática fundamental para compreender saberes, experiências e práticas pedagógicas situadas, bem como suas leituras sobre o currículo de História e os desafios que atravessam a temática étnico-racial. Tal movimento possibilitou não apenas a organização de ações docentes comprometidas com enfrentamento do racismo no espaço escolar, mas também a valorização de epistemologias plurais, contribuindo para a afirmação das identidades negras e indígenas e para o fortalecimento das memórias e territorialidades locais. Ademais, favoreceu a problematização crítica das políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais.

Com base nesses pressupostos, no começo de novembro de 2025 foi realizado um trabalho de escuta com os diferentes educadores. Seguindo rigorosamente os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, iniciamos a interlocução a partir de alguns questionamentos direcionados a dois docentes de História do Colégio Municipal Centro Educacional Governador César Borges, mantendo-se aqui o sigilo de suas identidades.

Pesquisador Responsável (PR) - Como você percebe a importância de abordar a História e a Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em suas aulas?

Professor X – "Vejo como uma forma legítima de valorização e reconhecimento da importância desses povos na formação da cultura e desenvolvimento da nação brasileira. Os negros e os povos originários são injustiçados historicamente, pois, sempre tiveram suas contribuições negadas, silenciadas ou apresentadas de forma distorcida. Mesmo com o fim da escravidão institucional, continuaram sem o devido reconhecimento e sofrendo diferentes formas de opressão".

Professor Y – "Precisamos construir uma narrativa positiva sobre os nossos ancestrais negros e indígenas, que foram escravizados. É preciso desconstruir as visões históricas, ainda predominantes, de inferiorizações desses seres humanos, ao defender o seu protagonismo e história de resistência e superação das adversidades impostas a eles pela branquitude. Orientamos ações de enfrentamento às diferentes formas de discriminação, principalmente o racismo que ainda causa muitos sofrimentos a todos nós pessoas afrodescendentes".

PR – Quais as estratégias pedagógicas você costuma utilizar para trabalhar a temática étnico-racial?

Prof. X – "Promovemos o debate acerca do conteúdo histórico presente no livro didático, sempre colocando-o em diálogo com outras fontes de pesquisa historiográfica, audiovisuais e recursos da internet. Organizamos rodas de leitura diversificadas e momentos de reflexão sobre o continente africano, sua pluralidade étnica e cultural, bem como sobre a população afrodescendente e os povos indígenas, evidenciando suas representações e contribuições históricas, além de atuar no fortalecimento da luta antirracista, colaborando para desconstrução de estereótipos e de distorções históricas".

Prof. Y – "Trabalhamos com aulas dialogadas, discutindo com o alunado sobre a importância da população negra e dos povos originários para o fortalecimento da sociedade brasileira, expondo as diferentes personalidades que representam esses seres humanos,

pontuando de forma consistente o potencial dos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Nessa perspectiva, exibimos filmes, documentários e outros recursos que tratam de forma positiva os povos historicamente marginalizados. Ressaltamos a importância do atendimento à legislação vigente, sobretudo, as Leis 10.639/2003 11645/2008, que tratam respectivamente do reconhecimento e valorização da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena".

PR – Quais os principais desafios enfrentados na escola e na sua formação profissional para o trabalho docente envolvendo a temática étnico-racial?

Prof. X – "São muitos os desafios que dificultam o nosso trabalho, a começar pelo desinteresse de uma parcela significativa do alunado, pelo reconhecimento e valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena, principalmente, quando o assunto é sobre o respeito às religiões de matrizes africanas. Infelizmente, o preconceito, as discriminações e os estereótipos envolvendo a história da África, a cultura africana e afrodiaspórica continuam desafiando fazer pedagógico".

Prof. Y – "A carência de material pedagógico atualizado sobre a temática étnico-racial, ainda vejo como principal desafio a ser superado para a eficiência do trabalho docente. Outro grande desafio que enfrentamos todos os dias diz respeito a ausência de consciência crítica de uma parcela da comunidade escolar, que contribui para a naturalização de preconceitos raciais, entre outras discriminações no ambiente de ensino, sobretudo, nas abordagens envolvendo o reconhecimento, respeito e valorização das religiões de matrizes africanas".

PR – Como a comunidade escolar (gestão, coordenação, famílias e estudantes) têm reagido em relação às abordagens em sala de aula sobre questões étnico-raciais?

Prof. X – "No geral, o trabalho docente sobre as questões étnico-raciais tem acontecido sem nenhum empecilho. Entretanto, alguns colegas professores e uma parcela do alunado ainda tratam a temática étnico-racial com indiferença. Infelizmente, a escola ainda tem tratado com centralidade a cultura eurocêntrica, supervalorizando o continente europeu, com sua matriz de conhecimento, percepção religiosa e caracteres fenótipos da branquitude".

Prof. Y – "A gestão e coordenação escolar tem nos dados total apoio, mediante incentivo às nossas práticas docentes envolvendo as ações e orientações para as relações étnico-raciais. Sem essa parceria entre o corpo docente da escola, coordenação e a gestão, muitos projetos sobre a temática, inclusive o "Projeto Consciência Negra", não seriam realizados. Entendo que a maior dificuldade envolvendo a educação para as relações étnico-raciais continua sendo lidar

com as concepções preconceituosas dos familiares, manifestadas pelos filhos em sala de aula. Principalmente quando se aborda a religiosidade afro-brasileira. Todavia, já é possível perceber um grande avanço no reconhecimento e respeito à diversidade cultural e religiosa por parte alunado, graças ao nosso trabalho persistente.

PR – De que forma você percebe a influência das diretrizes e legislações educacionais vigentes (BNCC, DCRB e Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) no seu trabalho docente?

Prof. X – "Vejo de fundamental importância para fundamentar o nosso trabalho pedagógico, uma ferramenta necessária ao planejamento das práticas docentes envolvendo as orientações e ações para as relações étnico-raciais. Além de nos garantir segurança jurídica, vejo a legislação educacional vigente também como uma forma de reconhecimento e valorização da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena".

Prof. Y – "Essas leis e diretrizes nos proporcionam a base fundamental para executar um trabalho pedagógico mais consistente, com respeito às diferenças e segurança jurídica para uma atuação firme na luta antirracista, efetivando práticas docentes que possibilitem a eficiência no processo de educação para as relações étnico-raciais e ao mesmo tempo, contribuir para a formação de um novo modelo de sociedade mais justo e menos desigual".

Dialogamos também com a diretora e a coordenadora pedagógica do Colégio Centro Educacional Governador César Borges, cujo propósito foi problematizar, a partir de uma perspectiva decolonial, como a gestão e a coordenação compreendem, ressignificam e estruturam as práticas pedagógicas vinculadas à temática étnico-racial, buscando analisar de que maneira tais ações se articulam com a valorização das identidades historicamente subalternizadas, com a superação de referenciais eurocêntricos e com a construção de um currículo comprometido com a justiça social, a equidade e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural.

PR – Como a escola organiza seu currículo e põe em prática seus projetos pedagógicos em torno das relações étnico-raciais?

Coordenadora Pedagógica (CP) – "A questão étnico-racial é um dever legal e pedagógico e a nossa escola busca trilhar nesse contexto. Essas discussões têm prioridades nos momentos de planejamento e formação. Sabemos dos desafios, mas precisamos avançar cada vez mais nessa direção. É preciso ir além das datas comemorativas e focar no planejamento anual sobre a temática étnico-racial. Avalio de forma positiva o trabalho do corpo docente,

principalmente daqueles que tomam como referência a sua própria trajetória de vida, enquanto profissional negro, dessa forma, busca envolver os seus alunos em atividades de valorização de obras produzidas pelas pessoas pretas, fomentando a reflexão e o debate antirracista. O foco da escola tem sido o de valorizar as nossas ações sobre a temática étnico-racial e planejar novos avanços no sentido da qualificação continuada dos docentes para que efetivem de forma cada vez melhor as práticas pedagógicas voltadas para a valorização das identidades culturais e étnico-raciais, contemplando toda a nossa diversidade".

Gestora Escolar (GE) – "A prioridade da escola tem sido trabalhar as questões étnico-raciais durante todo o ano letivo e no mês de novembro é feita a culminância desse projeto. Esse ano de 2025 foi feito um trabalho valioso envolvendo as feiras culturais com a participação de toda a comunidade escolar, valorizando produtos da agricultura familiar, cujo o foco principal é destacar todas as riquezas culturais de pertencimento da população negra. Dessa forma, propiciar momentos de reflexão e debate sobre o racismo, compartilhando saberes e experiências positivas do trabalho docente envolvendo a educação para as relações étnico-raciais".

PR – Existem ações institucionais para a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena? Quais?

CP – "As ações sobre a temática étnico-racial estão contempladas no planejamento anual. São desenvolvidas ações voltadas para a valorização das personalidades negras e indígenas, a arte e a cultura africana, afro-brasileira e também dos povos originários, fortalecendo seus saberes como fontes de aprendizado, de reflexão e debate. Vale salientar que nossas ações e orientações buscam contemplar as vozes negras da comunidade local, enquanto agentes culturais e de inspirações. Nessa direção, enfatizamos a necessidade de acreditar em nossos sonhos, ao fortalecer a representatividade do alunado negro na escola, com ênfase na valorização da diversidade cultural brasileira, reconhecendo e respeitando as contribuições dos afrodescendentes e indígenas em nossa história".

GE – "As ações voltadas para as questões étnico-raciais precisam ser cotidianas. A equipe de gestão e coordenação escolar tem tratado com centralidade essas demandas. Estabelecemos uma relação dialógica permanente com todos da comunidade escolar para tratar desse assunto. Fazemos um trabalho de escuta junto ao alunado e seus responsáveis. Desse modo, conseguimos reduzir significativamente os casos de racismos dentro da escola. A

legislação vigente sobre a temática tem norteado o diálogo com as famílias e os alunos, pautado sempre pela necessidade do respeito às diferenças".

PR – Como a escola analisa o comprometimento do corpo docente e discente com as questões étnico-raciais no contexto escolar?

CP – "Avalio de forma positiva as práticas docentes e a participação do alunado nas questões étnico-raciais. Porém, a demanda exige a oferta cada vez mais de capacitações atualizadas, porque os professores se envolvem até onde eles são estimulados. É meu papel enquanto coordenadora pedagógica, está trazendo a discussão dessa temática como fonte fundamental da formação continuada dos docentes. O ambiente exige o posicionamento firme e constante frente aos desafios do enfrentamento do racismo e o reconhecimento da diversidade que precisa ser respeitada. Vejo que estamos no caminho certo quando os professores fazem essas abordagens em sala de aula, problematizam as questões étnico-raciais e buscam soluções juntamente com os alunos".

GE – "Os resultados são favoráveis. Pois, nesta escola há algum tempo, não se registra casos de alunos tentando inferiorizar o colega por conta de questões raciais. A luta antirracista tem se fortalecido dentro e fora do ambiente escolar, de modo que, qualquer situação discriminatória o alunado tem nos procurado como uma forma de combater o racismo. O trabalho de formação de consciências antirracistas realizado pelo corpo docente tem sido colocado como prioridade desde o início do ano letivo, com planejamento de ações e orientações para a educação das relações étnico-raciais em todos os componentes curriculares trabalhados nesta unidade escolar".

PR – Como tem sido a articulação da escola com o seu público afrodescendente e indígena?

CP – "A escola parte da necessidade do acolhimento do aluno, para tanto, busca conhecer a sua história, os desafios enfrentados dentro e fora do ambiente escolar. Buscamos suporte com outros profissionais, como psicólogos que ajudam a melhorar a autoestima dos estudantes, também sua saúde emocional. Portanto, independente de questões identitárias, a escola tem se esforçado para oferecer um tratamento integral e humanizado do seu alunado.

GE – Todo trabalho envolvendo as questões étnico-raciais é focado nos alunos afrodescendentes que é nosso público majoritário. Temos avançado bastante no sentido da representatividade e do fortalecimento das identidades culturais e étnico-raciais. De modo que

aqui é comum os alunos sentirem orgulho de seus traços fenótipos, exibindo seus cachos naturais, suas tranças que representam sua identidade negra. O nosso trabalho enquanto equipe gestora não tem medido esforços para auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas voltadas para uma boa educação das relações étnico-raciais, que tem como base o atendimento da legislação vigente, e a mudança de mentalidade na direção do respeito às diferenças e perspectiva antirracista".

PR – Quais são os desafios administrativos e pedagógicos para inserir a temática étnico-racial no cotidiano escolar?

CP – "Para além dos desafios, eu prefiro focar nas possibilidades, a começar por contemplar a formação continuada dos docentes, de forma a garantir a efetivação de práticas pedagógicas eficientes mediante ações e reflexões de valorização da diversidade de identidades, de respeito as diferenças, de escuta atenta às vozes dos grupos étnicos, historicamente silenciados. É preciso superar uma prática pedagógica ainda presente entre alguns professores que abordam a temática étnico-racial de forma pontual, muitas vezes, limitada às datas comemorativas. Orientamos o planejamento contínuo do professor para que a proposta de educação para as relações étnico-raciais possa atingir a todos, não apenas por conta da força da Lei, mas por uma necessidade nossa enquanto instituição de ensino e, sobretudo, porque somos profissionais que devemos sempre qualificar os nossos olhares sobre o outro que é diferente. Portanto, o maior desafio é conseguir ir além da nossa zona de conforto, isto é, rever, repensar o nosso fazer pedagógico com base nas questões étnico-raciais, em prol de uma justiça social que contemple o nosso alunado, em sua maioria afrodescendente".

GE – "O comportamento racista de origem familiar, mas que era refletido em sala de aula através das diferentes formas de tratamentos entre os alunos, já foi algo muito preocupante, mas hoje podemos comemorar um comportamento mais respeitoso nesse sentido. Todavia, superar definitivamente o racismo institucional e recreativo, ainda continua sendo um grande desafio, na medida em que são práticas discriminatórias, mas naturalizadas como uma brincadeira, uma piada entre o alunado, sem a reflexão sobre a gravidade da situação. Porém, graças ao trabalho docente persistente e eficaz com o foco na temática étnico-racial, estamos reeducando nossos alunos para o respeito às diferenças".

Cumpre ressaltar que o trabalho de escuta desses atores educacionais afirmou-se como um exercício político-epistemológico de descolonização do olhar, ao reconhecer esses sujeitos como produtores de saberes e práticas situadas. Tal movimento evidenciou que o currículo de

História, longe de ser neutro, é atravessado por disputas, silenciamentos e possibilidades de existência, especialmente no que concerne às relações étnico-raciais. Nesse sentido, as vozes desses educadores não apenas revelam desafios estruturais e institucionais, mas também anunciam estratégias pedagógicas insurgentes, comprometidas com o enfrentamento do racismo e com a valorização das identidades negras e indígenas.

5. PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA - manual didático de História para o ensino interdisciplinar no Fundamental II, estruturado a partir de práticas docentes contínuas, antirracistas e decoloniais.

5.1. Observações preliminares.

O presente manual didático de História, voltado ao Ensino Fundamental II, emerge da necessidade de repensar o ensino histórico escolar à luz de abordagens interdisciplinares comprometidas com a transformação social, valorização da diversidade e a superação de desigualdades produzidas ao longo do tempo. Em consonância com as demandas contemporâneas da educação básica, este material propõe caminhos pedagógicos que rompem com perspectivas eurocêntricas, lineares e excludentes, historicamente consolidadas no currículo tradicional.

Ancorado em práticas educativas contínuas, este manual compreende o ensino de História como um processo permanente de construção, problematização e ressignificação de saberes. Nesse sentido, o fazer docente é concebido como uma prática investigativa, reflexiva e dialógica, que se desenvolve no cotidiano escolar em interação com diferentes sujeitos, saberes e experiências. A interdisciplinaridade, aqui assumida como princípio estruturante, possibilita o diálogo entre a História e as demais áreas do conhecimento, ampliando a compreensão dos fenômenos históricos e promovendo aprendizagens mais significativas.

Além disso, o manual fundamenta-se em uma perspectiva antirracista, em atendimento à legislação educacional vigente, sobretudo, às Leis (10.639/2003 e 11.645/2008), reconhecendo também a urgência de enfrentar as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira e, consequentemente, no espaço escolar. Ao incorporar as contribuições

históricas, culturais e sociais de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, este material busca não apenas ampliar repertórios, mas também tensionar narrativas hegemônicas, contribuindo para formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

Nessa direção, a perspectiva decolonial guia este manual de História, ao desestabilizar as hierarquias de saber e poder que, historicamente, invisibilizaram epistemologias diversas. Ao valorizar conhecimentos plurais e situados, pretende-se deslocar o olhar histórico para além das narrativas dominantes, reconhecendo as múltiplas formas de existência, resistência e produção de conhecimento.

Frente ao exposto, cumpre ressaltar que esta proposição pedagógica articula teoria e prática, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de ações didáticas comprometidas com a equidade, a inclusão e a justiça social. Espera-se, assim, contribuir para a construção de um ensino de História mais crítico, sensível às diversidades e alinhado às lutas por reconhecimento e valorização das identidades que foram marginalizadas ao longo da história.

5.2. Proposta da sequência didática.

A proposta de práticas docentes contínuas fundamentadas em perspectivas interdisciplinares, antirracistas e decoloniais exige, antes de tudo, um deslocamento do ensino tradicional de História e demais componentes curriculares, frequentemente centrados em narrativas eurocêntricas, para uma abordagem que valorize múltiplas epistemologias, sujeitos históricos e experiências sociais invisibilizadas. A ideia de continuidade aqui se traduz na incorporação sistemática da temática étnico-racial ao currículo de educação municipal, rompendo com abordagens pontuais, como aquelas restritas a datas comemorativas, por exemplo, o Dia da Consciência Negra.

Portanto, do ponto de vista teórico, tal perspectiva dialoga com o campo dos estudos decoloniais, especialmente com autores como Aníbal Quijano, ao problematizar a colonialidade do poder e do saber, além de Walter Mignolo, ao propor a desobediência epistêmica e Catherine Walsh, defensora da interculturalidade crítica, concepção que se baseia na interação dialógica entre culturas distintas de maneira não hierárquica. No aspecto educacional, essa proposta

aproxima-se também das contribuições do educador Paulo Freire, ao defender uma prática pedagógica crítica, dialógica e comprometida com a transformação social.

Nessa direção, orienta-se que o trabalho docente problematize o Brasil enquanto sociedade multicultural, pluriétnica e multilíngue. A partir desse pressuposto, centralize as discussões sobre as questões raciais e identitárias, buscando compreender as experiências, percepções e conhecimentos prévios dos estudantes. Estratégias como rodas de conversa, análise de imagens e relatos do cotidiano podem favorecer esse processo. Buscando a ampliação e o tensionamento do conhecimento histórico, o professor pode recorrer às fontes históricas diversificadas, incluindo textos, imagens, oralidades, produções culturais afro-brasileiras e indígenas.

A proposta visa tensionar versões oficiais da história, dando destaque para as narrativas contra hegemônicas, evidenciando silenciamentos e disputas de memória. Para tanto, enfatizamos a importância dos fazeres pedagógicos interdisciplinares envolvendo temas como a resistência negra, os saberes africanos, os protagonismos indígenas e as lutas antirracistas. Porém, vale salientar que uma prática docente antirracista não se limita ao conteúdo, mas envolve também posturas pedagógicas de valorização da diversidade, o combate a estereótipos, a construção de um ambiente inclusivo e o reconhecimento das identidades dos estudantes.

5.3. Construção e implementação das ações propostas.

A partir de práticas pedagógicas antirracistas e com base no diálogo intercultural crítico, todos os componentes curriculares, em atendimento às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, precisam priorizar conhecimentos envolvendo a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Como sugestão, o/a professor/a poderá trabalhar questões sobre o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnica, linguística e cultural, destacando a importância e contribuições da população negra e indígena, sobretudo, de ordem intelectual, social, científica, econômica e cultural. Isso posto, para a área do conhecimento de código, linguagem e suas tecnologias, este manual, orienta:

- Um trabalho docente envolvendo vocábulos de origem africana e indígena, que são comuns na língua portuguesa falada no Brasil, bem como, a confecção de dicionários contendo esses termos e os seus significados históricos, artísticos, culturais e políticos.
- Pode-se também construir coletivamente produções como álbuns, coletâneas de contos, ABCs e cordéis, destacando as memórias, histórias e os saberes tradicionais da comunidade local.
- Incorporar produções de autoria negra e indígena às práticas pedagógicas, destacando suas contribuições epistemológicas, culturais e históricas.
- Desenvolver narrativas orais e escritas inspiradas nos testemunhos e memórias de familiares de alunos/as afrodescendentes.
- Mesmo no ensino de línguas estrangeiras, como inglês e espanhol, torna-se pertinente inserir elementos da cultura africana e afrodiaspórica. Como possibilidade pedagógica, podem ser utilizadas músicas do jamaicano Bob Marley, além de textos em língua inglesa relacionados ao protagonismo negro, especialmente de lideranças norte-americanas como Malcolm X e Martin Luther King Jr.

Em uma perspectiva decolonial, quando os conteúdos abordados em sala envolvem as áreas de Artes, Matemática e suas tecnologias, torna-se indispensável romper com os silenciamentos históricos que invisibilizam os saberes africanos, afrodescendentes e indígenas. Nessa direção, é fundamental reconhecer que os povos africanos, muito antes da hegemonia europeia, já desenvolviam conhecimentos sofisticados no campo da arte, da arquitetura, da engenharia e da matemática, utilizando-os como instrumentos de organização social, produção cultural e construção civilizatória.

A professora e escritora Bárbara Carine, em sua obra intitulada História Preta das Coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras, afirma que a matemática africana se expandiu tanto no campo da aritmética quanto na geometria, de acordo com a pesquisadora, foram os cálculos matemáticos precisos das civilizações africanas, que inclusive, propiciaram a construção de pirâmides, entre outras edificações. Desse modo, as ações educativas contínuas voltadas às áreas de Artes e Matemática poderão:

- Explorar os padrões geométricos presentes nas produções culturais africanas, valorizando os símbolos da tradição Adinkra e outras manifestações afrocentradas. Outra possibilidade apresentada neste manual pedagógico refere-se à utilização de jogos matemáticos africanos, a exemplo da Mancala, considerada uma das práticas lúdicas

mais antigas e difundidas mundialmente, empregada historicamente para estimular o raciocínio lógico, a estratégia, a contagem e o cálculo mental, além de fortalecer processos de interação social.

- Problematizar o apagamento histórico dos conhecimentos matemáticos africanos a partir do estudo do Rhind Mathematical Papyrus, documento da cultura kemética (antigo Egito) de aproximadamente 1650 a.C., levado da cidade de Luxor por Alexander Henry Rhind em 1850. O manuscrito reúne diferentes resoluções matemáticas envolvendo aritmética, frações, progressões, geometria, cálculo de áreas e volumes, proporções e equações lineares, revelando a sofisticação científica africana muito antes da tradição matemática europeia clássica. Esses conhecimentos matemáticos africanos evidenciam fundamentos relacionados ao teorema do triângulo retângulo, posteriormente difundido como "teorema de Pitágoras", muito antes do nascimento do grego Pitágoras (570-495 a.C.).
- Destacar que os primeiros sistemas de contagem da humanidade tiveram origem no continente africano. O mais antigo artefato matemático já encontrado no mundo se chama Osso de Lebombo, descoberto nos Montes Lebombo, região localizada entre Eswatini e a África do Sul, e possui datação aproximadamente de cerca de 35 mil anos a.C. O objeto ancestral apresenta 29 marcações realizadas em uma fíbula de babuíno e evidencia práticas matemáticas relacionadas à organização do tempo, aos ciclos lunares, à contagem dos dias para atividades de caça e ao acompanhamento dos ciclos menstruais das mulheres.
- No campo das artes, emergem múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas decoloniais fundamentadas nas matrizes de conhecimentos africanas e indígenas, reconhecendo-as como produtoras de saberes, memórias, sensibilidades e formas próprias de interpretar o mundo.
- Nessa perspectiva, torna-se fundamental valorizar as manifestações artísticas e culturais expressas nas danças, músicas, pinturas, esculturas, grafismos, compreendendo-as como epistemologias historicamente invisibilizadas, silenciadas ou subalternizadas pela lógica eurocêntrica. Assim, o ensino das Artes pode contribuir para o fortalecimento das identidades culturais, da interculturalidade crítica e da valorização dos saberes tradicionais, promovendo práticas educativas antirracistas, pluriepistêmicas e socialmente emancipatórias.

A área de conhecimento envolvendo Ciências da Natureza e suas tecnologias**,** quando pensada a partir de uma perspectiva decolonial, torna-se essencial para evidenciar a profunda relação de pertencimento, respeito e ancestralidade estabelecida entre as comunidades tradicionais africanas e indígenas com o meio natural. Desta forma, este manual pedagógico, enfatiza a necessidade de um trabalho docente contínuo voltado para:

- Desconstrução da lógica ocidental eurocêntrica, marcada pela ideia de separação entre o ser humano e natureza e pela compreensão do território como recurso destinado à exploração capitalista. Tal concepção hegemônica está diretamente relacionada aos prejuízos causados às comunidades tradicionais indígenas e quilombolas, além da poluição, degradação ambiental e extinção de espécies vegetais e animais.
- Fortalecer a visão contra hegemônica de natureza como dimensão sagrada da existência, espaço de vida, espiritualidade, memória e continuidade ancestral. Nessa compreensão, rios florestas, montanhas, animais e demais elementos naturais não são percebidos apenas como bens materiais ou mercadorias, mas como entidades vivas que integram a coletividade e sustentam as relações comunitárias, culturais e espirituais.
- Dar visibilidade ao significado de natureza ligado à moradia, ao cuidado, à ancestralidade e à própria condição de mãe geradora da vida. Valorizar essas cosmologias e modos de existência contribui para a desconstrução das hierarquias coloniais do saber, fortalecendo práticas educativa decoloniais e antirracistas.

A produção de atividades pedagógicas para a área de Educação Física**,** fundamentada na perspectiva decolonial, propõe a valorização das múltiplas manifestações corporais construídas pelos povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e comunidades populares. Nesse sentido, as práticas docentes podem contemplar jogos tradicionais indígenas, brincadeiras populares, danças afro-brasileiras, capoeira, manifestações culturais locais e atividades corporais ligadas à ancestralidade e à coletividade. Além do desenvolvimento motor, essas ações contribuem para o fortalecimento das identidades culturais e o respeito à diversidade étnico-racial.

A área de conhecimento de Educação Física também possibilita problematizar estereótipos, desigualdades e relações de poder presentes nas práticas corporais e esportivas, promovendo reflexões críticas sobre racismo, exclusão social e representatividade. Dessa forma, o componente curricular deixa de enfatizar apenas o rendimento físico e competitivo, passando a compreender o corpo como território de memória, cultura, resistência e

pertencimento. Este manual sugere as seguintes atividades pedagógicas para o Ensino Fundamental II:

- Vivência da capoeira como patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro; trabalho com jogos indígenas tradicionais, estabelecendo diálogo respeitoso sobre cosmologias indígenas.
- Oficinas de danças afro-brasileiras e populares; rodas de conversa sobre racismo no esporte, além do incentivo à pesquisa e o debate sobre atletas negros e indígenas invisibilizados pela história oficial.
- Atividades envolvendo brincadeiras ancestrais africanas e indígenas; praticar trilhas ecológicas com momentos de reflexões sobre a natureza e territorialidade para os povos tradicionais.

Para a área do conhecimento conhecida como Ciências Humanas e suas tecnologias, a perspectiva decolonial pressupõe a construção de práticas docentes comprometidas com a valorização das múltiplas epistemologias, culturas e narrativas historicamente silenciadas pelo colonialismo e pela lógica eurocêntrica do conhecimento. Portanto, as abordagens em sala de aula precisam promover reflexões críticas acerca das relações de poder, das desigualdades sociais, do racismo estrutural e das diversas formas de exclusão presentes na sociedade e nos currículos escolares.

Nesse contexto, as atividades pedagógicas podem estimular o diálogo entre diferentes saberes, reconhecendo as contribuições históricas, culturais, científicas e filosóficas dos povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e comunidades tradicionais na formação da sociedade brasileira. Nessa direção, as ações docentes podem envolver análises críticas de documentos históricos, mapas, obras artísticas, narrativas orais, músicas, filmes, territorialidades e manifestações culturais, possibilitando aos estudantes compreenderem os processos históricos a partir de diferentes sujeitos e perspectivas sociais. Assim, no componente curricular de Geografia, como proposta de prática pedagógica contínua no âmbito da educação para as relações étnico-raciais, sugere-se:

- O estudo do mapeamento dos povos indígenas presentes em nossa região, valorizando suas trajetórias históricas, territorialidades e formas de resistência. A atividade pode problematizar os processos de apagamento, expulsão e silenciamento dessas populações em diversos municípios, como em Ibirapitanga-BA, refletindo sobre os impactos da

colonização, das políticas de ocupação territorial e das relações de poder que historicamente marginalizam os povos originários.

- A efetividade de práticas docentes que fortaleçam entre os estudantes a compreensão de território não como expressão de uma realidade homogênea e única, mas como espaço marcado por múltiplas contradições, desigualdades e disputas históricas, que se manifestam nas diferenças sociais, culturais, étnicas e identitárias nos diversos grupos e sujeitos. Nessa direção, o território passa a ser entendido como construção histórica e social atravessada por relações de poder, centralizando as experiências e territoriedades de povos indígenas, comunidades afro-brasileiras, quilombolas e demais coletividades historicamente marginalizadas.
- Um ensino de Geografia que problematize as relações de poder que estruturam os territórios e as dinâmicas sociais, possibilitando aos estudantes compreenderem criticamente as diferentes experiências históricas produzidas pelo capitalismo articulado às questões de raça, gênero e classe social. Nessa abordagem, esse componente curricular busca evidenciar como desigualdades territoriais, exclusões sociais e processos de exploração foram historicamente construídos e naturalizados pela colonialidade do poder e do saber.
- No âmbito de um ensino de geografia antirracista, torna-se fundamental construir contextualizações que evidenciem de forma positiva as trajetórias históricas, culturais e territoriais dos povos e grupos discriminados, reconhecendo e valorizando a riqueza de suas experiências, saberes e formas de organização social. É importante também construir repertórios com diversas linguagens (fotos, gravuras, esculturas, músicas, filmes etc.), promovendo uma representatividade positiva dos indivíduos pertencentes aos grupos subalternizados, visando a constituição de referenciais de um futuro possível para os estudantes.
- Fomentar a pesquisa estudantil, através do portal “Povos Indígenas do Brasil”, desenvolvido pelo instituto Socioambiental, sobre as diferentes etnias indígenas, suas cosmologias, territorialidades, manifestações culturais e pluralidades linguísticas, destacando seus saberes ancestrais e desconstruindo visões estereotipadas e homogêneas a respeito da população indígena.

Esta proposição pedagógica pauta sobre um ensino antirracista que não se restrinja a algumas ações pontuais ou comemorativas, mas configure-se como um compromisso ético, político e pedagógico permanente no processo educacional. Nessa perspectiva, para o

componente curricular de História, sugere-se a efetivação de práticas docentes contínuas, reflexivas e decoloniais, capazes de questionar estereótipos, desconstruir narrativas racistas e fortalecer identidades historicamente subalternizadas. Por conseguinte, faz-se necessário:

- Estimular estudos, pesquisas e rodas de diálogo entre os estudantes, evidenciando a relevância das contribuições artísticas, culturais, filosóficas, políticas e intelectuais de diferentes lideranças indígenas, como Gersem Baniwa, Edson Kayapó, Ailton Krenak, Márcia Kambeba, Daniel Munduruku, Crístian Wariu, Katu Mirim e Sônia Guajajara, reconhecendo seus protagonismos na valorização das epistemologias indígenas e na luta pelos direitos dos povos originários.
- Uma proposta de trabalho pedagógico para além das abordagens limitadas às expressões culturais afro-brasileiras, como a capoeira, maculelê, samba, culinária ancestral (feijoada, acarajé, abará), religiosidade de matriz africana e demais manifestações afrocentradas. Embora, este manual considere todas essas raízes culturais como fundamentais para a valorização das identidades negras e da memória histórica afrodiaspórica.
- Priorizar práticas docentes que evidenciem as múltiplas contribuições africanas, afrodescendentes e indígenas nos campos intelectual, filosófico, científico e tecnológico, historicamente invisibilizados pelas narrativas eurocêntricas.
- Efetivar práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento e valorização da representatividade dos africanos nas áreas da medicina, química, matemática, engenharia, farmacologia, metalurgia, agricultura, cosmetologia, navegação, arquitetura, astronomia e diferentes tecnologias ancestrais que contribuem significativamente para o desenvolvimento da humanidade.

Desse modo, o ensino de História em sua articulação com os demais componentes curriculares, tem muito a contribuir para ampliar o olhar dos estudantes acerca das epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas, reconhecendo esses povos e seus descendentes como sujeitos históricos, intelectuais e produtores de saberes fundamentais para a constituição das sociedades contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História, articulado aos demais componentes curriculares, assume um papel fundamental na ampliação e na descolonização dos olhares dos estudantes, ao incorporar e valorizar epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas e reconhecer esses povos e seus descendentes como sujeitos históricos, intelectuais e produtores de conhecimentos que constituem e atravessam as sociedades contemporâneas.

Partindo desse pressuposto, esta investigação procurou problematizar o ensino de História desenvolvido no Colégio Municipal Centro Educacional Governador César Borges, reconhecendo a importância da instituição na trajetória educacional e na constituição das experiências formativas da comunidade de Ibirapitanga/BA. Ao longo deste percurso investigativo, foram analisadas as possibilidades, tensões e desafios implicados na construção e na efetivação de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas, orientadas para a transformação das relações étnico-raciais no espaço escolar. No decorrer do estudo, tornou-se evidente que as diretrizes educacionais, especialmente o currículo de História do Colégio César Borges, não se constituem apenas como conjunto neutro de conteúdos e metodologias, mas como um espaço de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, no qual diferentes narrativas históricas são legitimadas ou silenciadas.

Nesse contexto, pautar sobre a viabilidade do ensino de História a partir da perspectiva decolonial revelou-se crucial para problematizar permanências do pensamento eurocêntrico ainda presentes nas práticas educativas e nos materiais didáticos utilizados nas escolas. Observou-se que, apesar dos avanços promovidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda persistem desafios relacionados à implementação de uma educação antirracista e intercultural crítica, sobretudo no que se refere ao reconhecimento e valorização contínua das histórias, culturas, saberes e experiências das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Os estudos realizados sobre a educação municipal, especialmente no ensino de História do Colégio César Borges, permitiram compreender que muitos docentes reconhecem a importância da temática étnico-racial no currículo escolar, porém enfrentam limitações estruturais, formativas e institucionais para consolidação de práticas pedagógicas permanentes e críticas. Em diversos casos, o trabalho com essas temáticas ainda ocorre de maneira pontual, concentrado em datas comemorativas ou em ações isoladas, o que evidencia a necessidade de

uma reorganização curricular comprometida com a centralidade das questões étnico-raciais no cotidiano escolar.

Vale salientar que esta pesquisa identificou, ainda que de forma isolada, experiências pedagógicas significativas desenvolvidas pelos/as docentes do município, demonstrando a existência de iniciativas que dialogam com perspectivas decoloniais e antirracistas. Tais práticas contribuem para a valorização das identidades negras e indígenas, para o fortalecimento do pertencimento cultural dos estudantes, além da construção de leituras históricas plurais, críticas e humanizadoras. Cumpre ressaltar que, ações como essas evidenciam que o ensino de História pode constituir como instrumento de valorização das múltiplas matrizes que compõem a formação sociocultural brasileira, além de ser uma ferramenta importante no enfrentamento de concepções racistas dentro e fora da escola.

Ademais, os dados desta pesquisa confirmam a relevância do patrimônio histórico, cultural e das memórias locais de Ibirapitanga/BA como possibilidades pedagógicas para o fortalecimento de um currículo de História contextualizado e comprometido com a realidade da comunidade escolar. Com vistas à valorização dos saberes tradicionais, às narrativas comunitárias e as experiências históricas locais, enquanto movimento importante de ruptura com modelos curriculares homogêneos, sustentados por padrões de colonialidades que, historicamente marginalizam conhecimentos produzidos fora dos centros hegemônicos.

Dessa forma, conclui-se que a construção de um currículo de História fundamentado em práticas pedagógicas decoloniais exige mais do que alterações nos conteúdos escolares. Trata-se da necessidade de promover mudanças nas concepções de ensino, nas relações de poder presentes na escola e nas formas de produção de legitimação do conhecimento histórico. Exige, igualmente, investimentos em formação continuada, ampliação de políticas coletivas que promovam uma educação democrática, plural e socialmente comprometida.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para o aprofundamento de debates acerca do ensino de História e das relações étnico-raciais, especialmente no contexto das escolas públicas do Baixo Sul baiano, incentivando novas reflexões, pesquisas e práticas educativas comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com a valorização da pluralidade epistemológica, possibilitando a construção de uma educação histórica crítica, emancipatória e antirracista, capaz de tensionar hierarquias de saberes e contribuir para a superação das estruturas racistas que atravessam a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e suas práticas de pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2021.

BARBOZA, Adinaly Pereira. Interculturalidade e decolonialidade no currículo de História: olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Centro de Filosofia e Ciências Humanas- DFCH, Recife, 2021. 162f. Disponível em: https:// profhistória.ufrj.br/banco_ tese. Acesso em 10/3/2026.

BARROS, José Walmilson do Rêgo Barros. O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, Recife. 2018. 102f. Disponível em https://profhistória.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 15/3/2026.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Secad / Laaced / Museu Nacional, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Jorgeval Andrade. Ambígua África!: antigas civilizações africanas em livros didáticos. Recife, PE: EDUPE, 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamenta. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução. Brasília: MEC/SEEF, 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até à Emenda Constitucional nº 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

_____. Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e o Ensino Fundamental / SEEB, - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Secad, 2006.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE / CP3 / 2004.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. São Paulo: USP, 2005.

COSTA, Luana Gonçalves. Narrativas de professores de História na pedagogia decolonial: caminhos para uma educação antirracista. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Mato Grosso, "Carlos Alberto Rayes Maldonado", Ensino de História/CAC. Campos Universitário de Cáceres "Jane Vanini. Cáceres, 2025. 115f. Disponível em https: // profhistoria. Banco de teses e dissertações. Acesso em 20/4/2026.

CUNHA, Ildo Pinheiro. Camamu e sua história. Salvador, BA: Artegraf, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas, Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. pp. 24-32.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Régia Mabel da S. (Org.). Educação Antirracista com gosto de dendê e cheiro de pitanga: orí-entações pedagógicas negrorreferenciadas. Salvador, BA: Assembleia Legislativa, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC / Secad, 2005.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículos Sem Fronteiras, v. 12, n. 1 p. 98-109, 2012.

_____. O movimento negro educador. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Educação, identidade negra e formações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KAIAPÓ, Edson. Lei 11.645/08 e a Educação Indígena. Salvador: EDIFBA, 2003.

LANDER, Edgardo. (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

PEIXOTO, Ana Cristina santos e LUZ, Sara Alves da (Orgs.). Práticas Decoloniais para a Educação Étnico-Racial. Araraquara, SP: Letraria, 2002.

_____. Saberes coloniais e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas, Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. pp. 8-23.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Buarque de. (Org.) Pensamento feminista. Perspectiva decoloniais. Rio de Janeiro. RJ: Bazar do Tempo, 2020. pp. 4-38.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernadino; MALDONADO-TORRES, Nelson;GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.) Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. pp. 31-61.

MIGNOLO, D. Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas, Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. pp. 33-49.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, n. 34, 2010.

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

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil hoje? In: _____. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARZ, Lília K.M e QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). Raça e Diversidade. São Paulo: Edusp, 1996. pp. 213-229.

PAIM, Elison Antônio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). Ensino de história e suas práticas de pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2021, pp. 31-46.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos; LEMOS, Sara Alves da Luz (Ogs.). Práticas decoloniais para a educação étnico-racial. Araraquara, SP: Letrarias, 2022.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas, Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. pp. 107-126.

SANTOS, Boaventura de Souza. Descolonizar: abrindo a história do presente. São Paulo, SP: Boitempo, 2022.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos, CEBRAP, n. 79, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História, vol. 30, nº 60, 2010, pp. 13-33.

SOUZA NETO, Francisco Quinto de. Cidade Tobogã. Itabuna/BA: Agora Editora Gráfica Ltda, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des)colonialidade: perspectivas críticas e políticas. Conferência Inaugural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009.