



Universidade de Brasília (UnB)

Instituto de Ciências Sociais

Departamento de Sociologia

MARIA EDUARDA BARBOZA DA SILVA

**Por uma Sociologia Amefricana: oficina de legislações sobre educação étnico-racial no
ensino médio brasileiro**

Brasília

2025

MARIA EDUARDA BARBOZA DA SILVA

Por uma Sociologia Amefricana: oficina de legislações sobre educação étnico-racial no ensino médio brasileiro

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Professor Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales

Brasília

2025

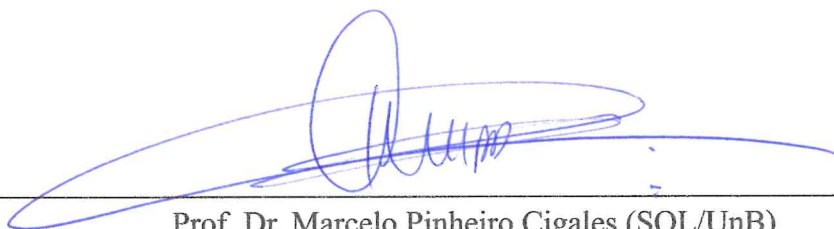
MARIA EDUARDA BARBOZA DA SILVA

Por uma Sociologia Amefricana: oficina de legislações sobre educação étnico-racial no ensino médio brasileiro


Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Brasília, 23 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (SOL/UnB)
Orientador



Profa. Dra. Haydée Glória Cruz Caruso (SOL/UnB)
Avaliadora Interna

Dedico este trabalho ao meu tio, Elisvalter Cristiano (*in memoriam*), que sempre torceu por mim.

Agradecimentos

Tenho muitas pessoas a quem agradecer pela materialização deste trabalho e pela conclusão desta fase, sem as quais nada disso teria sido possível, mas gostaria de começar agradecendo a mim por não ter desistido.

Agradeço ao meu bem, Rafael, por cuidar de mim, me encorajar, me amar, me abraçar, me ajudar e ficar ao meu lado o tempo todo.

Às minhas irmãs, Vitória e Mirela, por estarem comigo em tudo, desde sempre e para sempre.

À Letícia, por constantemente me ajudar a recuperar o fôlego na vida.

À minha família, meu irmão João Mateus, meus primos Diogo e João Henrique, minha avó Emília, minha madrinha Eliene, minha mãe Eliane e meu pai Dayverson. Obrigada por todo o bem que me fizeram ao longo desses anos.

Aos meus “socioamigos” e a todas as amizades que cultivei na universidade, que, felizmente, são muitas para que eu consiga nomear todas aqui. De maneira especial, agradeço ao grupo que ingressou comigo e que esteve comigo do início ao fim. Obrigada por serem meus primeiros amigos no curso e companheiros fieis de projetos, disciplinas, trabalhos, estágios, eventos, almoços, happy hours, festas, bares e risadas. A UnB valeu muito mais a pena com vocês.

Por fim, e com grande importância, agradeço ao meu professor e orientador, Marcelo Cigales, que muito me ensinou ao longo deste caminho, sem nunca ter feito com que eu me sentisse julgada.

“A conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial.” (Lélia Gonzalez)

Resumo

Explorando a possibilidade de desenvolver um material didático, este trabalho tem como proposta construir uma oficina voltada à aplicação por docentes de Sociologia da Educação Básica, pautada nas bases legais para a educação étnico-racial e na promoção de uma Sociologia Amefricana. Para isso, busco realizar um apanhado legal das principais legislações federais que tratam do ensino das relações étnico-raciais no ensino médio, de modo a sistematizar um embasamento legislativo que corrobora na elaboração de aulas e na abordagem dessas temáticas em sala. Ademais, articulo essa fundamentação normativa com o conceito de Amefricanidade, desenvolvido pela intelectual negra Lélia Gonzalez e proponho uma reflexão para educação e o ensino de Sociologia no ensino médio pautado em sua obra.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, educação étnico-racial, Amefricanidade, oficina didática e ensino de Sociologia.

Abstract

Exploring the possibility of developing educational material, this work aims to create a workshop for the application of sociology teachers in Basic Education, based on the legal foundations for ethnic-racial education and the promotion of an Amefrican sociology. To achieve this, I seek to compile the main federal legislations regarding the teaching of ethnic-racial relations in high school, in order to systematize a legislative framework that supports the creation of lessons and the approach of these topics in the classroom. Furthermore, I connect this normative foundation with the concept of Amefricanity, developed by the Black intellectual Lélia Gonzalez, and propose a reflection on education and the teaching of sociology in high school based on her work.

Keywords: Law n.º 10,639/2003, Law n.º 11,645/2008, ethnic-racial education, Amefricanity, educational workshop and teaching Sociology

Lista de ilustrações

Figura 1 - Linha do tempo da legislação para inclusão da temática étnico-racial no ensino médio.....	15
--	----

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

DF - Distrito Federal

IPCN-RJ - Instituto de Pesquisas das Culturas Negras

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

LÉLIA - Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez

MNU - Movimento Negro Unificado

ODI - Oficina Didática Interdisciplinar

OD - Oficina Didática

Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SOL - Departamento de Sociologia da UnB

UnB - Universidade de Brasília

Sumário

Introdução.....	11
1. Inclusão da temática étnico-racial no ensino médio brasileiro: Um breve panorama histórico-legal.....	14
2. Desafios e perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais no Brasil: Uma reflexão a partir da obra de Lélia Gonzalez e do conceito de Amefricanidade.....	22
3. Proposta de material didático: Oficina “Por uma Sociologia Amefricana”.....	29
Considerações finais.....	35
Referências bibliográficas.....	37

Introdução

Durante a minha trajetória acadêmica, desde o meu ingresso na Universidade de Brasília (UnB) em 2021 até esse ano de 2025, em que caminho para conclusão dessa etapa, fui ao encontro de diversas iniciativas que interseccionam a prática docente e questões raciais dentro da escola. Logo no início da graduação, ingressei em um projeto de extensão do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (LÉLIA) vinculado ao Departamento de Sociologia (SOL) da UnB. Em conjunto com outros bolsistas, promovemos diversas mesas de debate que buscavam integrar os professores e estudantes da Educação Básica aos licenciandos e professores da universidade, desenvolvendo atividades para o debate e a formação continuada de graduandos e professores sobre diversas temáticas.

Depois disso, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no período de 2022-2024, atuando em uma escola de ensino médio pública da região administrativa do Gama-DF. Sob a supervisão da professora Gabriela de Almeida Lima, docente de Sociologia e mulher preta, enfrentamos e percebemos ao longo do percurso resistências para tratar do pensamento racial e religiosidades de matriz africana nas aulas e eventos escolares, seja por parte dos alunos, outros docentes ou demais agentes do contexto educacional.

A partir dessas vivências no Pibid e da extensão desenvolvida no LÉLIA, aliadas às pesquisas sobre estudos raciais na educação e a inclusão da temática étnico-racial nas escolas. Procurei desenvolver este trabalho, buscando criar um material que fosse capaz de mapear e sistematizar as principais legislações federais que tratem do ensino e da educação étnico-racial no ensino médio e articular esses documentos ao conceito de Amefricanidade (GONZALEZ, 2020), a fim de servir como fonte de apoio para docentes de Sociologia, na hora de desenvolverem aulas e projetos que tratem da educação racial nas escolas.

Enquanto problema social, a educação racial para o ensino médio é perpassada pelo enfrentamento ao racismo em todas as suas formas (estrutural, recreativo, religioso...), a violência escolar produzida pelo preconceito racial e a necessidade de resgate e valorização da herança negra, afrodescendente e indígena (GOMES, 2011). Como questão sociológica, o tema está ligado à desconstrução do mito da democracia racial e suas implicações no racismo *à brasileira* e aos desafios de promoção da igualdade étnico-racial na educação (GOMES et al., 2021).

A construção deste trabalho e da oficina baseia-se principalmente na Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), na alteração de sua redação original

realizada pela Lei n.º 10.639/2003, que inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003), e pela Lei n.º 11.645/2008, que acrescenta a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008). Além disso, baseia-se também na Resolução CNE/CP n.º 1/2004 fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 3/2004, os quais instituem diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a, 2004b), bem como no Parecer CNE/CEB n.º 14/2015 que estabelece diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008 (BRASIL, 2015).

Aliado a isso, irei trabalhar a categoria de Amefricanidade cunhada por Lélia Gonzalez, que se trata do conceito político-cultural que busca resgatar e reconhecer experiências históricas e culturais compartilhadas por afrodescendentes no continente americano, propondo uma visão ampla e inclusiva à resistência desses indivíduos e se contraponto a normativa imperialista e individualizada que divide pessoas racializadas (GONZALEZ, 2020).

Nessa lógica, o problema de pesquisa a ser respondido ao longo do texto é: Como e em que momento a temática étnico-racial é apresentada nos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil e como podemos articular esses documentos com a Amefricanidade?

Para isso, tem-se como objetivo geral desenvolver uma oficina para o ensino médio que contextualize legislações sobre o ensino da temática racial na Educação Básica e converse com a conceituação de Amefricanidade, podendo servir como material de apoio pedagógico para professores de Sociologia na elaboração de aulas que promovam reflexões sobre raça, etnia e suas implicações sociais.

Sendo assim, no primeiro capítulo procuro contextualizar historicamente a inclusão da temática étnico-racial na educação brasileira por meio das leis e documentos auxiliares oficiais. No segundo capítulo, busco apresentar e discutir sobre alguns desafios para o ensino das relações étnico-raciais no Brasil a partir da perspectiva de Lélia Gonzalez e da reflexão sobre Amefricanidade. Por fim, no capítulo 3, apresento minha proposta de material didático, uma oficina que intersecciona o conhecimento legislativo mencionado, conceituações sociológicas necessárias para uma educação étnico-racial crítica e a Amefricanidade como construção para valorização de pretos, pardos e indígenas na sociedade brasileira.

Enquanto mulher branca, não tenho pretensão alguma de falar em nome das pessoas racializadas, que são as verdadeiras vozes a serem escutadas aqui. Me coloco no texto como

uma quase professora de 22 anos, buscando sempre aprender com esses agentes e, então ser capaz de fazer intervenções verdadeiramente eficazes e significativas com minhas estudantes.

Concluindo minha graduação agora e me preparando para esse momento de regência plena, percebo, mais do que nunca, como é urgente que Amefricanizemos a Sociologia escolar, entendendo que o combate ao racismo na escola não deve ser mencionado somente na Semana da Consciência Negra, tampouco ser tratado como uma responsabilidade exclusiva de docentes racializados. Como bem escreveu Angela Davis: “Em uma sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.” (DAVIS, 2016). Para isso, é preciso que todos assumam sua devida responsabilidade nesse processo de ruptura. Enquanto escola, particularmente enquanto docentes de Sociologia, é nosso dever compor a luta antirracista diariamente.

1. Inclusão da temática étnico-racial no ensino médio brasileiro: Um breve panorama histórico-legal

A inclusão da temática étnico-racial no ensino médio brasileiro representa um marco fundamental para as políticas públicas educacionais do país, sendo não apenas uma resposta às demandas históricas dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, mas também a solidificação de um conjunto de diretrizes que buscam mitigar o racismo e promover a diversidade cultural.

Entretanto, o ensino da pauta racial ainda está suscetível a retaliações de diversos agentes, dentro e fora da escola. É por esse motivo que o embasamento legal precisa ser conhecido pelos docentes e discentes, uma vez que, a história e cultura afro-brasileira e indígena é componente obrigatório por lei no currículo da Educação Básica, não podendo ser impedido em sala de aula.

Fundamentar-se nesse aparato legal é o primeiro passo para construir intervenções significativas e que busquem promover uma Sociologia antirracista. Neste capítulo, procuro recapitular os principais instrumentos normativos federais que embasam esse tópico por meio de uma abordagem metodológica pautada na pesquisa documental e bibliográfica, tendo como fontes as legislações, onde, segundo Saviani, o documento:

Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender (SAVIANI, 2004, p. 4).

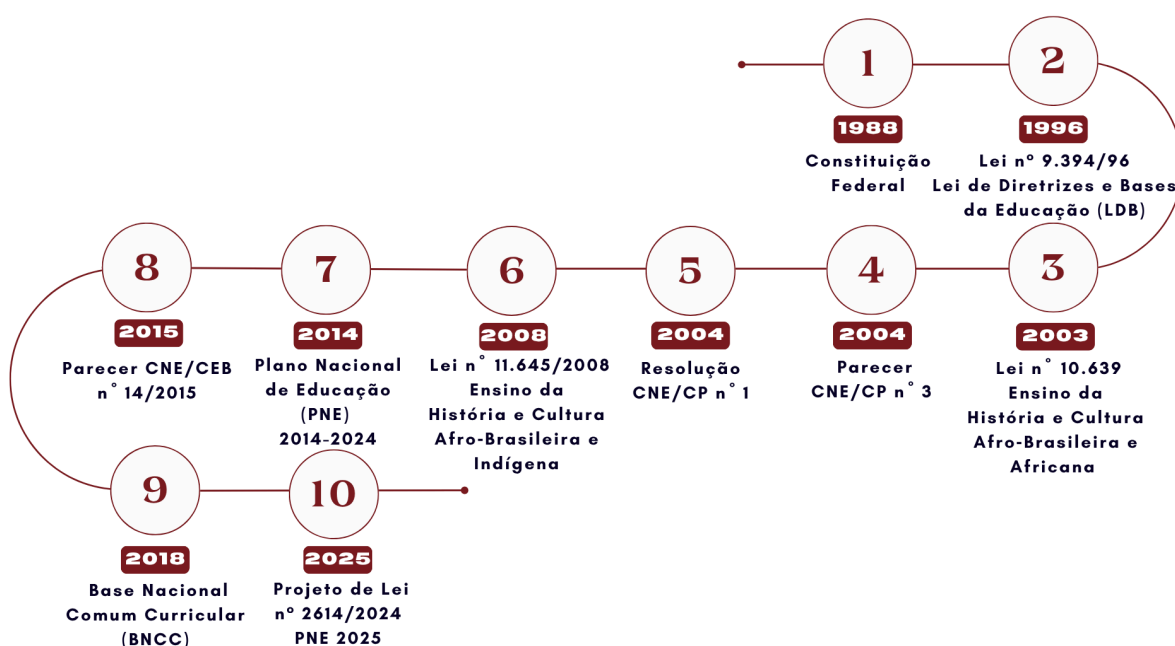
Nessa mesma lógica, Ruckstadter e Ruckstadter (2011, p. 113) afirmam que a pesquisa documental está notoriamente associada à dinâmica das relações sociais, por estar ligada a uma concepção histórica e social. Por meio da análise do material, acessa-se um conjunto de relações de poder que muitas vezes se manifesta nas interações sociais encontradas na própria análise. Assim, a pesquisa documental é capaz de mapear as normas, e promover uma investigação crítica de seus contextos, conteúdos, sujeitos envolvidos, sentidos atribuídos e consequências.

Adotando essa perspectiva, a trajetória para inclusão dessa temática se inicia com a Constituição Federal de 1988, que é a base dos direitos educacionais e da valorização da igualdade e diversidade nacional, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que estabelece o sistema educacional do país. Em 2003 a Lei nº 10.639 altera a LDB tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas da Educação Básica. Posteriormente, há uma

ampliação dessa medida por meio da Lei nº 11.645/2008, que acrescenta o ensino e a valorização das culturas e dos povos originários e indígenas.

No campo da normatização pedagógica, o Conselho Nacional de Educação publicou em 2004 o Parecer CN3/CP nº 3 e a Resolução CNE/CP nº 1, que instituem diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) prevê metas para a educação étnico-racial que não apareciam na edição anterior e em 2015, o Parecer CNE/CEB nº 14 apresenta diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retoma, de maneira generalista, em suas competências e habilidades, o respeito à diversidade. Em 2025 o novo PNE é discutido, retomando a temática étnico-racial do decênio anterior.

Figura 1 - Linha do tempo da legislação para inclusão da temática étnico-racial no ensino médio brasileiro.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Como ponto de partida para a organização da educação brasileira atual, tem-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que inaugurou um novo marco normativo para o país, então em processo de recuperação dos anos de ditadura civil-militar. Nesse contexto, a Carta Magna, em seus artigos 205 e 206, estabelece a educação como um

direito de todos, baseada em princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência escolar e a liberdade de aprender e ensinar (BRASIL, 1988). Essa formulação assegura a escolarização como direito social e também fundamenta, de maneira bastante incipiente, uma primeira abertura ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas em sala de aula.

O artigo 3º em seu inciso IV declara como princípio fundamental da nação a promoção do bem de todos e todas “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), sendo complementado pelo artigo 5º que apresenta como direito e garantia fundamental a igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988). Essas orientações são reforçadas pelo artigo 215, ao reconhecer e atribuir ao Estado o dever de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Esses dispositivos tornam a igualdade e a valorização da diversidade, de maneira mais geral, um princípio constitucional inafastável, mas ainda não são suficientes para o combate a discriminação de um grupo de pessoas historicamente violentadas em função de sua etnicidade. Nessa lógica, em seu discurso na Assembleia Constituinte em 28 de abril de 1987, Lélia Gonzalez destaca que:

Colocar a questão do negro numa sociedade como a nossa é falar de um período histórico de construção de uma sociedade, construção essa que resultou em um grande país como o nosso e que em última instância resultou também, para os construtores deste país, num processo de marginalização e discriminação. (GONZALEZ, 2020, p. 244).

Baseando-se nos fundamentos constitucionais, a LDB, em sua versão de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu o regime legal que institui a organização da educação nacional. Já em seu artigo 2º, afirma que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, com base nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1996). Em seu texto original o artigo 26 declarava que haveria, para o Ensino Fundamental e Médio, uma parte diversificada no currículo que abordasse características regionais e locais da sociedade e da cultura. Além disso, indicava que no ensino de História do Brasil, deveria-se levar em conta “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996).

A versão da LDB de 1996 ainda não incluía explicitamente a obrigatoriedade da temática étnico-racial nos currículos escolares, ela apenas estabelecia uma fundamentação ampla para o reconhecimento da pluralidade cultural como princípio estruturante da Educação Básica. Nesse contexto, a inclusão posterior da temática étnico-racial, por meio da Lei nº

10.639, de 9 de janeiro de 2003, surge como uma necessidade e uma revisão tardia. Como declara Nilma Lino Gomes:

Tanto na Constituinte quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), houve participação marcante da militância negra nos anos 1980. No entanto, como nos mostra Rodrigues (2005), nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação. Os debates em torno da questão racial realizados entre o Movimento Negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político de tais reivindicações. Essas acabam sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais (GOMES, 2011, p. 113).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 como política educacional de Estado, representa um momento de inflexão na educação brasileira. Ao alterar a LDB em seu artigo 26-A e 79-B, estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis da Educação Básica, desde a educação infantil até o ensino médio (BRASIL, 2003). Essa normativa, por modificar a LDB, não se configura como uma medida direcionada apenas à população negra, mas sim possui validade e abrangência nacional, devendo ser implementada por todas as instituições de ensino, públicas e privadas, bem como seus conselhos e secretarias de educação (GOMES, 2011, p. 116)

A regulamentação desta lei foi feita por meio do Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, e da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Esses documentos estabeleceram as diretrizes curriculares nacionais para as relações étnico-raciais, orientando que essa temática seja trabalhada transversalmente no currículo, reforçando a necessidade de formação continuada para os docentes e a revisão crítica dos materiais didáticos (BRASIL, 2004a; 2004b).

Nilma Lino Gomes, no artigo “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos” discorre sobre como as mudanças provocadas por essa legislação possuem caráter estrutural e abrem “caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular” (GOMES, 2011, p.105). Nessa lógica, é preciso que o processo contra-hegemônico alavancado por essas iniciativas continue sendo ativamente fomentado, especialmente nas universidades e nos cursos de licenciatura, com o objetivo de formar os futuros docentes, principais agentes responsáveis pela aplicabilidade dessas iniciativas nas salas de aula.

O Plano Nacional de Educação (PNE) atual, instituído em 2014 e prorrogado até 2025 (Lei nº 13.005), fortaleceu essa direção política, uma vez que os parâmetros definidos no PNE estão entre os principais instrumentos utilizados para o planejamento de políticas educacionais. Durante esse decênio, em sua meta 7, estratégia 7.22, o indicador prevê a

garantia do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos parâmetros das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2014).

Atualmente, o próximo PNE, que ficará em vigência até 2034, está sendo discutido e tramita na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 2614/2024. Em sua redação atual o termo “étnico-racial” aparece em 3 momentos aplicáveis ao ensino médio, representando um avanço em comparação ao plano atual.

A estratégia 5.3 busca assegurar a implementação das diretrizes curriculares da educação étnico-racial para o ensino fundamental e médio, em conformidade com a Lei nº 10.639/2003, bem como a educação em direitos humanos e ambiental (BRASIL, 2024). A estratégia 6.7, que trata do ensino integral, também visa garantir a inclusão da educação para relações étnico-raciais e outros temas, com o objetivo de valorizar a diversidade e combater preconceitos (BRASIL, 2024). E por fim, a meta 9, pautada na educação especial na perspectiva da educação inclusiva e educação bilíngue de surdos, procura em sua estratégia 9.8:

Fomentar políticas de educação técnica profissional ao PAEE e ao Paebs, inclusive por meio de cursos planejados e adaptados, com vistas à redução das desigualdades linguísticas, étnico-raciais e regionais no acesso e na permanência, de forma a estimular a conclusão da educação básica. (BRASIL, 2024)

A Lei nº 11.645/2008, já incorporada no PNE vigente (2014-2025), aparece como uma adição às diretrizes propostas pela Lei 10.639/2003, incluindo a representatividade indígena e alterando novamente a LDB para tornar obrigatório “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008) na Educação Básica. Essa normativa é reconhecida como um marco jurídico no caminho da valorização das identidades históricas e culturais subalternizadas no Brasil, mas como destaca Clovis Antonio Brighenti:

A Lei nº 11.645/2008 não foi resultado da participação direta do movimento indígena, mas resultado da participação efetiva de indigenistas que desejavam incluir o tema da diversidade no currículo escolar. Também não poderia ser diferente, porque os indígenas não ocupam espaços de tomada de decisões que poderia resultar em mudanças legais [...] (BRIGHENTI, 2015, p. 3).

O autor também coloca que a simples existência normativa da lei não garante sua efetivação, tampouco assegura sua transformação pedagógica. Sua crítica central reside no fato de que a Lei nº 11.645/2008, embora juridicamente válida, permaneceu à época amplamente desprovida de regulamentação e de mecanismos de fiscalização. Mesmo anos após sua promulgação, a lei não havia sido devidamente normatizada, sendo, portanto, vulnerável ao descumprimento ou à interpretação esvaziada de seu conteúdo (BRIGHENTI, 2015, p. 2).

Para além da denúncia normativa, Brighenti insere sua análise no marco da *colonialidade do poder*, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (2009), para defender que o silenciamento dos povos indígenas no espaço escolar é uma manifestação contemporânea do projeto colonial. A colonialidade, segundo o autor, opera por meio da dominação epistêmica, ou seja, da imposição do saber ocidental como universal e da exclusão dos saberes originários como formas legítimas de conhecimento (BRIGHENTI, 2015, p. 7-8).

Alguns meses após o trabalho de Brighenti, foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, com sete anos de atraso em relação a lei. Aprovado em 11 de novembro de 2015, o parecer estabeleceu, finalmente, diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2015). Esse documento obriga os sistemas de ensino a promover formação continuada de professoras e professores, elaboração de projetos pedagógicos específicos e a inclusão respeitosa dos saberes indígenas no currículo, reconhecendo-os como legítimos e fundamentais para a educação da diversidade (BRASIL, 2015).

Para que haja uma aplicação efetiva dessas diretrizes é importante reforçar a necessidade de articulação com comunidades e acadêmicos indígenas na construção curricular, garantindo que a implementação não seja meramente simbólica, mas sim construída em diálogo com os próprios sujeitos de saber.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2018 e, em sua estrutura, apresenta um caráter normativo que define aprendizagens, habilidades e competências essenciais para o aprendizado dos estudantes da Educação Básica. São estipuladas no documento, competências gerais da Educação Básica, entre as quais a de número 9 declara a obrigatoriedade de:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

A redação das competências gerais não faz menção à raça ou etnicidade, sendo a competência 9 um guarda-chuva genérico para toda temática de inclusão. Nessa lógica, o artigo de Silva e Silva (2021) revela que a abordagem da BNCC ao tratar da educação das relações étnico-raciais é predominantemente superficial e desarticulada de um projeto educacional antirracista efetivo. Essa ausência é perceptível na baixa incidência da temática presente no texto oficial:

Na BNCC, quando aparece o termo “Educação das Relações Étnico-Raciais”, é para fazer menção à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da

cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. No entanto, o documento apresenta que deve ser feito de forma transversal e integradora, mas não apresenta como deve ser feito [...] (SILVA; SILVA, 2021, p. 565).

Isto posto, a BNCC não representa um avanço significativo para a educação das relações étnico-raciais no Brasil, incluindo o tema apenas para atender a demanda jurídica obrigatória vigente, sem apresentar determinações que promovam uma educação em prol do combate ao preconceito racial (SILVA; SILVA, 2021, p. 567).

Diante do exposto nesta seção, percebe-se que ao longo dos anos foi sendo consolidado um marco legal nacional, composto por leis, pareceres, diretrizes curriculares e demais legislações voltadas à educação étnico-racial, caracterizando um apanhado de políticas públicas que fomentam o enfrentamento ao racismo e a valorização da população preta, parda e indígena. Olhar para essas normativas é também contemplar uma inclusão política tardia de identidades étnicas que foram e continuam sendo submetidas a um processo de apagamento histórico e estrutural constante no nosso país e no mundo.

A existência da Lei nº 10.639/2003, da Lei nº 11.645/2008, das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Base Nacional Comum Curricular constituem uma base normativa para a construção de uma educação democrática, inclusiva e plural. Contudo, é necessário reconhecer que a existência desses documentos não assegura, por si só, a transformação da realidade educacional brasileira. A efetividade desses dispositivos legais depende fundamentalmente de sua apropriação pelas gestões escolares, do compromisso político-pedagógico das instituições de ensino e da formação crítica das educadoras e dos educadores.

Com base na produção acadêmica local, é possível observar um aprofundamento das discussões sobre os desafios enfrentados para a efetivação das políticas de educação étnico-racial nas escolas públicas do Distrito Federal (DF). Ao analisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de duas regionais de ensino no DF, o trabalho de conclusão de curso de Odara Pretto (2023) demonstra que, embora alguns PPPs mencionem palavras de importância teórica aos estudos raciais, essas descrições não garantem o desdobramento em práticas pedagógicas efetivas e mesmo assim, a incidência dos termos investigados nos PPPs foi baixíssima.

Segundo a autora, há uma persistente lacuna entre o currículo prescrito escolar e a implementação da Lei nº 10.639/2003, evidenciada na ausência de propostas pedagógicas concretas ou sistemáticas voltadas à promoção da equidade racial, mesmo após duas décadas da promulgação da Lei (PRETTO, 2023).

A dissertação de Manuel Sepúlveda Neto (2022) complementa essas constatações ao examinar as práticas pedagógicas de professoras negras que atuam no ensino de Sociologia da educação secundarista no DF. Sua pesquisa evidencia como essas docentes constroem estratégias de resistência a partir da intersecção entre suas vivências pessoais, suas trajetórias profissionais e o compromisso com a luta antirracista (SEPÚLVEDA NETO, 2022). O autor identifica, através da narrativa das professoras, como a aplicabilidade das legislações atravessa a realidade prática. Em suas palavras:

A Lei 10.639/03, e sua complementar, 11.645/2008, embora represente um marco legal essencial para a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, encontra barreiras estruturais que tornam sua implementação um desafio cotidiano. (SEPÚLVEDA NETO, 2022, p. 89).

Por isso, compreender os desafios, as tensões e os entraves que impedem a plena realização das propostas legais e o combate ao racismo na sociedade brasileira como um todo, é um passo fundamental para avançar rumo a uma escola que promova efetivamente a equidade racial, entendendo que o compromisso em ser antirracista ultrapassa as paredes do colégio.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a escola não atua isoladamente, mas está inserida em um contexto social mais amplo, atravessado por desigualdades históricas e estruturais. A efetivação de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais exige não apenas mudanças verdadeiras no currículo e nas práticas pedagógicas, mas também uma transformação nas formas como compreendemos e enfrentamos o racismo em todas as esferas da vida. Assim, o papel da escola como agente de mudança se fortalece na medida em que articula saberes, histórias e vivências que rompam com a lógica da exclusão e afirmem a diversidade racial como valor central do processo educativo.

2. Desafios e perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais no Brasil: Uma reflexão a partir da obra de Lélia Gonzalez e do conceito de Amefricanidade

O capítulo anterior evidenciou a trajetória normativa no campo da educação das relações étnico-raciais no Brasil, por meio de documentos que representam conquistas significativas no reconhecimento da diversidade cultural e racial brasileira como componente essencial do processo educativo. Contudo, o debate sobre os desafios do ensino das relações étnico-raciais no Brasil exige uma abordagem que vá além da identificação das barreiras institucionais ou legais, uma vez que “a afirmação de que todos são iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades.” (GONZALEZ, 2020, p. 131).

É preciso, como propôs Lélia Gonzalez, considerar a dimensão político-cultural que estrutura essas dificuldades, entendendo-as como expressões de um sistema mais amplo de exclusão, negação e subalternização histórica das identidades negras e indígenas no continente (GONZALEZ, 2020). Nesse sentido, o presente capítulo aprofunda essa discussão ao tratar dos desafios estruturais e políticos que atravessam a implementação dessas propostas, com base em uma análise crítica ancorada no pensamento de Gonzalez e na categoria por ela elaborada: a Amefricanidade.

Lélia Gonzalez (1935–1994) foi filósofa, historiadora, antropóloga, militante do Movimento Negro Unificado (MNU) e do feminismo negro. Em sua produção, buscou principalmente denunciar o racismo cultural e epistemológico, sendo também pioneira na intersecção entre raça, gênero e poder no Brasil. Ao longo dos anos 1970 e 1980, Lélia destacou-se como ativista do MNU, cofundadora do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN-RJ) e integrante do coletivo de mulheres negras N’Zinga (RIOS; KLEIN, 2022).

Gonzalez foi precursora na denúncia do apagamento das contribuições dos povos negros e indígenas na formação da identidade nacional. Como ela afirma: “O racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas” (GONZALEZ, 2020, p. 131). A proposta sobre a Amefricanidade surge, nesse sentido, como uma chave epistemológica para desestabilizar as construções hegemônicas de identidade racial e nacional no Brasil e nas Américas

Amefricanidade é uma categoria político-cultural que busca nomear e reconhecer a experiência histórica comum dos povos afrodescendentes e indígenas nas Américas, marcadas

pela colonização, escravidão, resistência e ressignificação cultural. Lélia utiliza do termo “América Ladina” (GONZALEZ, 2020) para designação do território nesse contexto, ressaltando a centralidade da cultura negra e indígena na constituição das sociedades da região. Segundo Gonzalez, “todos os brasileiros (e não apenas os ‘pretos’ e os ‘pardos’ do IBGE) são ladino-amefricanos” (GONZALEZ, 2020, p. 127), uma vez que são atravessados por uma herança africana que, embora negada, persiste como substrato identitário profundo.

É justamente esse processo de negação que marca o racismo *à brasileira*, entendido por Gonzalez como “racismo por denegação”, que empresta a categoria “denegação” da obra freudiana (GONZALEZ, 2020). Esse racismo é uma forma ideológica de opressão que nega a existência do preconceito ao mesmo tempo em que o reforça estruturalmente (GONZALEZ, 2020). Essa discriminação então, diz a autora, funciona como uma “denegação de nossa ladino-amefricanidade” (GONZALEZ, 2020, p. 127), atuando contra aqueles que são a representação dessa herança cultural e étnica: os sujeitos negros (GONZALEZ, 2020).

Ao refletir sobre essa compreensão no campo educacional, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas também valorizem verdadeiramente essa matriz cultural, pois a valorização da Amefricanidade implica reconhecer o racismo como estrutura constitutiva da sociedade brasileira e como elemento presente em todas as esferas da vida social, incluindo a escola. É na escola que é feita grande parte da socialização do indivíduo para a vivência cidadã e para o trabalho, é nela também que a *neurose cultural brasileira* (GONZALEZ, 2020) se expressa continuamente nas relações sociais entre os agentes que compõem o espaço.

Dessa maneira, o conceito de Amefricanidade não é apenas uma ferramenta teórica, mas também um posicionamento político e educativo. Ele exige uma ruptura com as narrativas coloniais que moldam os currículos escolares e demanda a incorporação de saberes, histórias e cosmologias que foram historicamente invisibilizadas. Só assim será possível construir um projeto educacional verdadeiramente democrático, decolonial e emancipatório.

O conceito nasce também como forma de desmistificar a ideia de uma democracia racial no Brasil, instaurada no âmbito acadêmico especialmente através da obra de Gilberto Freyre: “Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal” (FREYRE, 2006). Ao discutir esse pensamento, Abdias do Nascimento explica:

(...) erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...). No entanto, devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo

brasileiro; não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, p. 41 e 92 apud DOMINGUES, 2005, p. 116).

Lélia Gonzalez foi uma grande crítica da democracia racial e da exaltação à mestiçagem no Brasil, que ela considerava uma forma sofisticada de racismo disfarçado. Em diversas obras, ela enfatiza como esse mito serve para mascarar as desigualdades estruturais que atingem a população negra, em especial as mulheres negras (GONZALEZ, 2020). Para Gonzalez, o discurso da miscigenação, frequentemente exaltado por autores como Gilberto Freyre, encobre violências históricas, como o estupro sistemático de mulheres negras durante o período escravocrata. Ela explica: “Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava. Por isso existem os preconceitos e os mitos relativos à mulher negra: de que ela é ‘mulher fácil’, de que é ‘boa de cama’ (mito da mulata)” (GONZALEZ, 2020, p. 14-15).

A intelectual interpreta o mito da democracia racial como uma das expressões mais sofisticadas da *neurose cultural brasileira*, conceito que utiliza para descrever um mecanismo coletivo de denegação das origens africanas da sociedade brasileira (GONZALEZ, 2020). Fortemente influenciada pelos estudos psicanalíticos e as obras de Freud e Lacan, Gonzalez sugere que o Brasil vive um processo de rebaixamento do seu componente negro, especialmente em termos simbólicos, afetivos e identitários (GONZALEZ, 2020). Essa neurose cultural manifesta-se como uma dissonância entre a realidade social marcada pelo racismo estrutural e a imagem idealizada de um país harmonioso e miscigenado, amplamente difundida por intelectuais como Freyre. A autora argumenta que “a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência” (GONZALEZ, 2020, p. 127), indicando como o inconsciente coletivo nacional opera no sentido de negar a centralidade da negritude na formação da identidade nacional.

Ao invés de promover a igualdade, o mito da democracia racial atua como uma ferramenta de silenciamento das denúncias contra o racismo e de contenção dos movimentos negros e indígenas, o que tem profundas implicações no campo educacional. Amplamente difundido nos discursos e no imaginário popular, o mito da democracia racial está presente em todos os espaços sociais, de modo que a escola não é isenta de reproduzi-lo a todo momento. Sem uma ação ativa para trabalhar e problematizar as desigualdades raciais, ela torna-se cúmplice da manutenção dessa estrutura excludente. Assim, o desafio do ensino das relações

étnico-raciais no Brasil passa, necessariamente, pela desnaturalização desses mitos e pela adoção de uma pedagogia crítica e decolonial.

Nesse sentido, a obra de Gonzalez converge com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica. O fato de suas promulgações serem historicamente tardias é mais um sintoma da neurose cultural brasileira.

A partir do conceito de Amefricanidade, Gonzalez propõe um reposicionamento identitário que desafia as construções eurocêntricas. Esse projeto exige, no campo educacional, a incorporação de novos referenciais teóricos e metodológicos que deem conta da complexidade das experiências históricas dos povos amefricanos, o que inclui repensar o currículo, os materiais didáticos, a formação docente e as práticas pedagógicas.

Em conformidade, o artigo “Pedagogias Amefricanas” (NERI; SILVA, 2024) destaca o potencial transformador do conceito de Gonzalez no espaço escolar ao valorizar saberes afrodescendentes e indígenas como elementos centrais da formação do conhecimento, essa abordagem funciona como uma verdadeira ruptura epistemológica, capaz de inverter os papéis tradicionais da educação (NERI; SILVA, 2024)

No cenário do ensino médio, a disciplina de Sociologia, mais do que uma abordagem teórica, possui um potencial transformador quando incorpora sistematicamente a perspectiva da Amefricanidade em sua composição. Como apontado por Pereira et al. (2021, p. 3), há uma "alarmante defasagem de referências a intelectuais negras e negros no processo formativo", o que reforça a necessidade de incluir pensadoras e pesquisadores pretos, pardos ou indígenas, a exemplo de Lélia Gonzalez, como referências centrais. Isso não apenas enriquece o conteúdo, mas contribui para uma formação histórica e social crítica, que reconhece as contribuições das populações afrodescendentes e originárias para o desenvolvimento científico, social e político brasileiro.

Ao inserir temáticas antirracistas, como a conceituação de racismo por denegação e outros temas, a Sociologia em sala de aula é capaz de articular teoria e vivência. Conforme Chikush (2022, p. 12) evidencia em sua dissertação sobre o “Projeto Africanidades” na Escola Estadual João de Abreu (RN), essa abordagem gerou reflexões profundas entre estudantes, modificando percepções sobre desigualdades estruturais. Utilizar a Sociologia como ferramenta Amefricana favorece não apenas a compreensão dos mecanismos de discriminação, mas também empodera estudantes, sobretudo aqueles que se reconhecem enquanto amefricanos, como agentes de mudança em suas próprias realidades.

A incorporação de recursos audiovisuais, como documentários e podcasts, no ensino de Sociologia também traz à escola uma potência pedagógica para a construção de saberes. Conforme apontam Bodart, Santana e Moraes no Dossiê “Raça, gênero e ensino de Ciências Sociais/Sociologia”, tais ferramentas permitem trazer à tona narrativas e vivências negras que a escola, historicamente, negligenciou, favorecendo a emergência de epistemologias do Sul (BODART; SANTANA; MORAES, 2024).

Esses recursos tecnológicos ampliam o acesso a conteúdos que envolvem disputas sociológicas, entrevistas com ativistas e reflexões sobre identidade e resistência. Como mostram Bodart e Silva (2021), em sua análise do uso de podcasts como recurso pedagógico, essa abordagem favorece a apropriação orgânica de saberes pelos estudantes, transformando o currículo em algo conectado às experiências reais de sujeitos. Além disso, auxilia no fortalecimento do protagonismo estudantil, integrando comunidade e escola em processos de escuta e coautoria.

A presença de mídias como vídeos, áudios e narrativas orais possibilita que a escola funcione como um território fluído, no qual o ensino se conecta a trajetórias locais de resistência e cultura. Essa habilidade de articular escola e comunidade fortalece a dimensão político-cultural da Amefricanidade, rompendo com transmissões unilaterais do conhecimento e reafirmando o currículo como espaço de pluralidade, pertencimento e transformação social (BODART; SANTANA; MORAES, 2024)

Por tudo isso, enquanto amefricanos, temos nossas contribuições específicas para o mundo pan-africano. Assumindo nossa amefricanidade, podemos ultrapassar uma visão idealizada, imaginária ou mitificada da África e, ao mesmo tempo, voltar o nosso olhar para a realidade em que vivem todos os amefricanos do continente. (GONZALEZ, 2020, p. 136).

A proposta apresentada na publicação “Oficinas Didáticas Interdisciplinares: proposições do Pibid História e Sociologia UnB 2020-2022” (Cigales et al., 2021) evidencia a força do trabalho colaborativo entre disciplinas no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. As oficinas propostas visam integrar conhecimentos de diferentes áreas para tratar de temas sensíveis e estruturantes da sociedade brasileira, como o racismo, a desigualdade social e a negação da diversidade cultural. A abordagem interseccional do material promove caminhos para uma educação crítica e engajada, alinhada à perspectiva de Lélia sobre a Amefricanidade como eixo estruturante da formação identitária e política dos sujeitos.

O texto apresenta experiências em que essas Oficinas Didáticas Interdisciplinares (ODIs) abordam questões étnico-raciais de forma concreta, como em atividades que dialogam

com a história da população negra, às práticas culturais afro-brasileiras e com a valorização das tradições populares. Essas práticas partem da realidade dos estudantes e buscam construir significados em diálogo com eles, facilitando o letramento racial e o protagonismo estudantil (Cigales et al., 2021).

As oficinas descritas por Cigales e demais coautores, são propostas pedagógicas que ampliam experiências formativas e desafiam a estrutura escolar eurocentrada. O uso de metodologias ativas, como a produção de audiovisual, debates orientados por temas geradores e rodas de conversa, permite que os saberes locais e empíricos ganhem espaço nas práticas escolares. Dessa forma, o ensino de Sociologia encontra um campo fértil para exercer sua função crítica que é capaz de incentivar uma transformação real, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos sociais e históricos, a partir da construção de um conhecimento situado e politicamente engajado.

As metodologias participativas mostram-se eficazes na construção de saberes coletivos que valorizam a Amefricanidade, como evidenciado nas experiências relatadas por Ligeiro (2021). Em suas práticas com estudantes do ensino médio, a autora relata como essas estratégias pedagógicas favorecem a escuta e a troca de experiências, permitindo que os alunos se reconheçam como sujeitos sociais.

A abordagem descrita por Ligeiro incorpora elementos como a valorização da oralidade, das subjetividades negras e da produção de conhecimento em comunidade. Ao articular sociabilidade, linguagem e identidade nas atividades didáticas, as oficinas e rodas propostas tornam-se espaços de aprendizagem intercultural profunda para o estudantes (LIGEIRO, 2021), tais práticas corroboram para uma visita crítica do passado e a ressignificação sociológica da própria história nacional e dos estudantes envolvidos.

A mobilização de saberes coletivos por meio de metodologias participativas e materiais didáticos, como os aqui exemplificados, revela que, no cotidiano escolar brasileiro, embora avanços legislativos tenham institucionalizado o ensino das relações étnico-raciais, o enfrentamento ao racismo exige mais. Trata-se de um embate com as estruturas profundas da formação social brasileira, atravessada pela negação da herança amefricana e indígena e pela manutenção de hierarquias raciais que se travestem de uma suposta harmonia étnica. A educação, nesse contexto, precisa atuar como um campo estratégico de ruptura, onde o currículo não apenas inclua conteúdos afro-brasileiros e indígenas, mas promova efetivamente uma revisão da história oficial e dos referenciais dominantes.

Nesse processo, a noção de Amefricanidade, elaborada por Lélia Gonzalez, é convocada aqui como chave interpretativa e prática pedagógica transformadora. Ao afirmar

que a “a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência” (GONZALEZ, 2020, p. 127), a autora denuncia o modo como a nossa sociedade nega sua própria formação histórica para sustentar uma falsa imagem de democracia racial. A neurose se apresenta todos os dias na escola, seja na ausência de representatividade nos livros didáticos, na invisibilização das contribuições negras e indígenas para as áreas do conhecimento ou nas práticas discriminatórias que afetam estudantes e professores racializados.

Ao fortalecer práticas educativas fundadas em metodologias ativas, rodas, oficinas, projetos, pesquisas e produção de materiais autorais voltadas a uma educação inclusiva, amplia-se a capacidade da escola de acolher diferentes formas de saber. Promover uma Sociologia Amefricana em sala de aula, portanto, não é apenas uma escolha metodológica, mas uma postura ética que busca reconstruir o papel da escola como espaço de enfrentamento das desigualdades e da própria disciplina como lugar de intervenção político-social, a partir de vozes historicamente silenciadas.

3. Proposta de material didático: Oficina “Por uma Sociologia Amefricana”

A estrutura desta Oficina Didática (OD) foi elaborada tomando como referência as etapas de apresentação propostas por Cigales et al. (2021) no trabalho “Oficinas Didáticas Interdisciplinares: proposições do Pibid História e Sociologia UnB 2020-2022”. Metodologicamente, a oficina baseia-se nas articulações realizadas por Luane Bento dos Santos (2021, 2023a, 2023b), que intersecciona práticas pedagógicas de sala de aula, ensino de sociologia e o ensino das relações étnico-raciais para o ensino médio.

Santos destaca como é fundamental reavaliar o currículo da disciplina de Sociologia, questionando seus referenciais tradicionais e a centralidade de certos cânones que ainda permanecem intocados (SANTOS, 2021). Essa revisão se torna ainda mais urgente quando se tem como objetivo trabalhar a partir dos marcos legais apresentados pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que propõem diretrizes antirracistas, anti-hegemônicas e anticolonialistas (SANTOS, 2021). Por meio da oficina proposta no texto, Luane demonstra como a Sociologia, embora tenha em sua história marcas de convivência com práticas excludentes, deve afirmar hoje um compromisso com a construção de sociedades mais justas e democráticas (SANTOS, 2021).

Em outro trabalho, a autora apresenta a atividade “Participação política negra e indígena nas aulas de sociologia” (SANTOS, 2023a) onde, ao analisar os materiais didáticos disponíveis, nota uma grande ausência de intelectuais negras e indígenas para abordar temas em suas obras que vão além das questões de gênero, feminismo e suas intersecções (SANTOS, 2023a). Assim, o uso desses materiais pode ser reducionista no que se trata de incluir a produção intelectual de mulheres racializadas em aula, bem como no debate a respeito do ativismo político desse grupo (SANTOS, 2023a). Desse modo, a atividade proposta surge como uma maneira de transgredir essas limitações.

É importante pensar essas proposições do ponto de vista da formação de novos professores de Sociologia, pois são esses licenciandos que irão, daqui a pouquíssimo tempo, compor a base para o ensino de Sociologia ao atuar cotidianamente nas escolas de Educação Básica. Diante disso, a inserção da temática étnico-racial na regência escolar começa nos Pibids e nos estágios supervisionados das nossas licenciaturas, assim como nas pesquisas e materiais propostos por esses graduandos. É nessa lógica que Santos declara:

A oportunidade de acompanhar o estágio supervisionado, bem como as regências, têm me levado a perceber o interesse de estudantes negros(as) e brancos(as) comprometidos(as) com uma educação mais democrática e antirracista. Do lugar de supervisora do estágio, tenho compreendido o que os(as) futuros(as) docentes negros(as) e não-negros(as) andam tramando outros caminhos para o fazer

pedagógico e têm outras preocupações para o ensino e a aprendizagem. Em um contexto de vigência de reformas neoliberais na educação, retrocessos dos direitos sociais e negacionismo do conhecimento científico é um estímulo acompanhar a formação acadêmica de pessoas comprometidas com a efetivação de narrativas - negras, indígenas, ciganas, ribeirinhas, quilombolas, dentre outras - na educação básica. (SANTOS, 2023b)

Partindo dessas colocações, proponho a construção de uma Oficina Didática que seja capaz de se adaptar às necessidades e potencialidades de cada realidade escolar ao abordar o ensino dos conceitos de raça, etnia e Amefricanidade. Minha principal expectativa é que ao introduzir o conceito descrito por Lélia Gonzalez junto ao debate racial em sala de aula e a atividade proposta, possamos promover um referencial étnico-racial mais completo as nossas estudantes, traçando relações com nossa construção histórica enquanto país, gerando identificação e ampliando o senso crítico das nossas alunas.

As bibliografias mencionadas na OD são apenas sugestões de fontes para embasar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. É evidente que cada educadora entende melhor do que ninguém as necessidades e limites de suas estudantes, desse modo, é totalmente critério da docente a escolha das referências com as quais deseja trabalhar e que fazem mais sentido na sua realidade. Os textos que menciono não são para serem apresentados na íntegra aos estudantes, uma vez que a barreira linguística da academia muitas vezes impede a compreensão da discussão. O objetivo de apresentar essas obras é fornecer uma base para elaboração do material, para que as professoras entrem em contato com essas referências, se assim desejarem, e então repassem as suas turmas de forma mais acessível.

Uma obra não mencionado na OD, mas que pode ser usada como ponto de partida para a discussão, trata-se do livro “Interação Sociologia para jovens do século XXI” (2024), aprovado no último Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que entra em vigor entre 2026-2029. Em seu capítulo 18, intitulado “Desnaturalizando as desigualdades raciais”, o livro articula a temática do racismo, população negra no Brasil, ativismos negros, racismo institucional, branquitude, necropolítica, dentre outros (OLIVEIRA, COSTA, 2024). O capítulo 21, chamado “Povos indígenas no Brasil”, complementa ao abordar a temática indígena introduzindo “modos de vida e resistências” (OLIVEIRA, COSTA, 2024). Assim, esse material pode ser capaz de dialogar com as temáticas propostas, partindo de uma linguagem palatável as estudantes, servindo como elemento orientador do debate, mas não como única fonte.

Partindo de uma perspectiva epistemológica feminista, na construção do material didático proposto a seguir, optei por escrever os sujeitos mencionados generalizando sempre no feminino.

Título da oficina: “Por uma Sociologia Amefricana”

Etapas escolares para aplicação: Ensino médio

- Sugiro que seja realizada especialmente em turmas de primeiro ano, a fim de promover uma base inclusiva desde os anos iniciais;
- Proponho também que a aplicação ocorra preferencialmente no segundo semestre, quando já se tem mais afinidade com as turmas e é possível promover diálogos mais consistentes.

Carga Horária: Idealmente, a oficina se realizaria em 4 horários de 45min cada, ao longo de duas semanas, onde nos primeiros 2 horários seriam realizados os momentos 1 e 2 do detalhamento e nos 2 horários da semana seguinte, seriam realizados os momentos 3, 4 e 5. Entretanto é possível enquadrar a atividade em um plano de aula de 2 horários, reduzindo os conceitos mobilizados e focando só em raça, etnia e Amefricanidade, adequando-se a realidade de cada educadora.

Descrição: A oficina realiza primeiro a técnica de ensino da tempestade de ideias para perceber o entendimento das estudantes sobre os conceitos de raça (GONZALEZ, 2020) (ALMEIDA, 2019), etnia (GONZALEZ, 2020) e Amefricanidade (GONZALEZ, 2020). Em seguida, é realizada a apresentação conceitual das terminologias que foram indagadas, das legislações de inclusão da temática étnico-racial para o ensino médio pautadas na Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008) e suas respectivas alterações a LDB. Depois, é retomada a dinâmica inicial comparando as respostas registradas por elas antes e depois da conceituação. Ao final, há uma atividade para produção de desenhos ou fotografias aliados a um pequeno texto, buscando compreender a perspectiva das estudantes sobre o que foi ensinado e sua percepção crítica do conteúdo.

Objetivo geral: Apresentar os conceitos de raça, etnia e Amefricanidade contextualizando a sua importância e obrigatoriedade no ensino médio.

Objetivos específicos:

- a) Estimular o pensamento crítico das estudantes sobre os conceitos de raça, etnia e Amefricanidade;
- b) Apresentar a intelectual negra Lélia Gonzalez;

- c) Introduzir e discutir as legislações que regulamentam o ensino da temática étnico-racial no ensino médio, com foco na Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008;
- d) Estimular a expressão textual, visual, e simbólica dos conceitos discutidos na oficina.

Conceitos mobilizados: Raça, etnia, Amefricanidade, racismo estrutural e mito da democracia racial.

Detalhamento:

1. Prática social inicial: O que se entende por raça, etnia e Amefricanidade?

Em um primeiro momento, a professora divide o quadro em três partes, na primeira delas escreve a palavra “raça” e pergunta às estudantes o que elas entendem ou relacionam com aquela ideia e escreve ao redor do conceito as respostas que foram colocando. Depois, faz a mesma coisa nas demais partes do quadro, escrevendo os conceitos um a um e preferencialmente nessa ordem: raça, etnia e Amefricanidade. É importante reparar, sobre quais temas a turma vocalizou mais ou menos nessa prática inicial a fim de estabelecer um paralelo com a repetição da dinâmica ao final. Ao fim dessa etapa, a professora deve realizar um registro do quadro, seja manual ou fotográfico, para comparação posterior.

2. O que isso de fato quer dizer?

A partir das palavras ditas pelos estudantes em relação aos conceitos, a professora inicia a conceituação teórica de cada ideia, sempre que possível, usando as categorias que as alunas colocaram no momento anterior, para que, partindo de um vocabulário conhecido pelas discentes, seja facilitado o diálogo com o repertório sociológico que está sendo apresentado.

Durante a explicação sobre o conceito de Amefricanidade, sugiro que, antes de partir para a definição do termo, seja realizada uma apresentação da ativista, cientista e militante negra Lélia Gonzalez. Essa apresentação pode ser feita por meio da exposição de fotografias, trechos de entrevistas ou livros da autora aliados a uma breve contextualização de sua vida e obra.

3. E eu o que tenho a ver com isso?

Dando continuidade e tendo como base as três categorias já apresentadas, a professora então introduz os conceitos de racismo estrutural e democracia racial, buscando desmistificar o mito de que não há racismo no Brasil. Relacionando todas as ideias expostas, a docente deve apresentar então a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. Indico que, se possível, seja apresentado por meio de projeção a LDB, fazendo uma recapitulação sucinta e mostrando ou lendo coletivamente apenas as alterações feitas no âmbito da inclusão etnico-racial.

Nesse momento, a professora pode amarrar todos os conteúdos discutidos na oficina até aqui e problematizar a inclusão tardia e a aplicabilidade falha dessas diretrizes, ouvindo as próprias estudantes e suas experiências escolares sobre a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos. Para realizar a provocação, as seguintes indagações podem ser realizadas: Vocês já tiveram esses conteúdos? Em quais disciplinas? Durante todo ano ou somente em função do dia nacional de Zumbi e da consciência negra ou do dia dos povos indígenas? Sabiam da obrigatoriedade do ensino dessa temática em toda a Educação Básica e por todas as disciplinas?

4. Recapitulando

Caminhando para conclusão, incentivo que seja feita uma breve recapitulação dos conteúdos e então repetida a atividade feita na prática inicial, da mesma forma que foi feita anteriormente. É possível perceber, através da comparação com o primeiro quadro, se o entendimento da turma em relação ao conteúdo ministrado foi enriquecido ou não, identificando também se algum conceito foi melhor absorvido e se há necessidade de uma nova explicação.

5. Atividade avaliativa

Essa atividade foi pensada como uma forma de avaliação que promova o pensamento crítico, fomenta à imaginação sociológica (MILLS, 1982) e estimule diversas formas de expressão. Será pedido das alunas que fotografem ou desenhem algo que se traduza para ela, individualmente, no que significa Amefricanidade. O cenário escolhido pode ser de dentro da escola, em suas comunidades, famílias ou qualquer outro lugar que faça sentido para aquela estudante. Pode ou não incluir pessoas, não tendo nada de obrigatório que precise figurar na atividade de todas.

A única exigência é que a representação visual acompanhe também uma descrição do motivo pelo qual se escolheu aquela foto, aquele cenário ou aquele desenho, articulando o conceito de Amefricanidade apresentado em sala com a escolha. Essa atividade, idealmente, deve ser passada para ser entregue em outra aula, de modo que elas tenham tempo de refletir sobre as temáticas e escolher uma representação com que se identifiquem.

Incentivo que, sempre quando possível, seja feita uma rodada de apresentações na data da entrega da atividade, para que aquelas estudantes que se sentirem confortáveis possam apresentar suas gravuras e depois, em conjunto, a turma possa montar um mural com as imagens que criaram e as palavras que mais se relacionam com os conceitos que aprenderam.

Recursos Didáticos: Lousa, pincel, projeção, material de desenho e/ou fotografia (podendo ser o próprio celular das estudantes), material diversificado para construção do mural coletivo (caso seja realizado).

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, buscou-se responder como a temática étnico-racial está apresentada nos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil e de que maneira essa base normativa pode ser articulada ao conceito de Amefricanidade, cunhado por Lélia Gonzalez. Para tanto, foi realizada uma análise documental e bibliográfica das principais legislações que tratam da inclusão da perspectiva étnico-racial no currículo da Educação Básica, destacando os marcos legais representados pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Constatou-se que, embora haja um arcabouço jurídico considerável para a promoção de uma educação antirracista, sua efetivação ainda é limitada por fatores estruturais, políticos e epistemológicos.

Ao incorporar o pensamento de Lélia Gonzalez, ampliou-se a compreensão das barreiras enfrentadas na implementação das políticas públicas educacionais voltadas à equidade racial. Gonzalez denuncia a persistência da neurose cultural brasileira, alimentada pelo mito da democracia racial, e argumenta que o racismo se manifesta em denegação das contribuições afro-indígenas à constituição da sociedade brasileira (GONZALEZ, 2020). Assim, a educação torna-se um campo estratégico não apenas de disputa normativa, mas também de disputa simbólica, epistemológica e política.

Dessa articulação entre normatividade e Amefricanidade, surgiu a proposta de uma oficina didática voltada ao ensino médio, que busca traduzir os conceitos de raça, etnia e Amefricanidade em uma prática pedagógica participativa, situada e crítica. A construção desta oficina baseia-se em metodologias ativas e recursos diversos que buscam dialogar com a realidade discente, promovendo a valorização de suas histórias e experiências. A proposta visa, portanto, não apenas fornecer subsídios teóricos e legais para docentes, mas também criar espaços de escuta e produção de conhecimento a partir da vivência escolar.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa possui limitações. A ausência de aplicação empírica da oficina em contexto real de sala de aula impede uma avaliação concreta de seus efeitos e resultados. Além disso, a análise concentrou-se prioritariamente em documentos de alcance federal, deixando de lado as variações e desafios presentes em políticas educacionais estaduais e municipais.

Como desdobramento prático, acredita-se que o material desenvolvido pode ser adaptado e aplicado por educadoras e educadores em suas rotinas escolares, especialmente como ferramenta de apoio à implementação das políticas de educação étnico-racial.

Sugere-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos de campo que analisem a recepção, os impactos e as adaptações da oficina em diferentes contextos escolares, assim como o aprofundamento das experiências formativas de professores em relação ao ensino das relações raciais.

Em síntese, promover uma Sociologia Amefricana no ensino médio é um ato político, decolonial e ético. Trata-se de reconhecer o papel da escola como espaço de transformação social e de reconstrução das narrativas históricas a partir das vozes antes silenciadas. Como lembra Lélia Gonzalez: “Enquanto denegação dessa ladino-amefricanidade, o racismo se volta justamente contra aqueles que, do ponto de vista étnico, são os testemunhos vivos da mesma, tentando tirá-los de cena, apagá-los do mapa.” (GONZALEZ, 2020, p. 151). Assim, este trabalho buscou se alinhar à luta por uma educação que enfrente o racismo não apenas como prática, mas como estrutura a ser desmontada cotidianamente por meio do ensino, usando a Sociologia como ferramenta de amefricanização.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BODART, Cristiano das Neves; SANTANA, Máira Honorato Marques de; MORAES, Fabio Monteiro de. Apresentação do Dossiê Raça, gênero e Ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Revista Café com Sociologia, v. 13, n. 1, p. 14, 2024.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Z. P. S. Podcast como potencial recurso didático para prática e a formação docente. Ensino em Re-Vista, v. 28, p. 126, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Obriga a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial, e outras providências.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 106, 18 dez. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Apresentado pelo Poder Executivo. Situação: aguardando parecer do relator na Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 2.614/2024 (PL 2614/24). Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 27 jun. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 8 jul. 2025

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade, Ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a Lei no 11.645. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Lugares dos historiadores: velhos e novos historiadores, v. 28, 2015.

CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. Revista Estudos Feministas, v. 22, n. 3, p. 965-986, set. 2014.

CHIKUSH, Yuki Meneses. A contribuição do ensino de sociologia para o debate étnico-racial na escola: Projeto Africanidades na Escola Estadual João de Abreu na cidade de Baraúna, RN. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará, 2022.

CIGALES, Marcelo Pinheiro et al. (org.). Oficinas didáticas interdisciplinares: proposições do Pibid História e Sociologia UnB 2020-2022. Brasília: Universidade de Brasília, 2022.

CORREA NEVES SALGE, E. H.; SARAMAGO DE OLIVEIRA, G.; SILVA, L. S. Saberes para a construção da pesquisa documental. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123-139, 2021.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Carolina Nunes. A educação das relações étnico-raciais e a sociologia escolar no novo ensino médio: reflexões a partir da pesquisa-ação. 2023. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). Diálogos Latinoamericanos, Aalborg University / Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 6, n. 10, 2005.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. Contexto, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2009.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B.; BRITO, J. E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, e258226, 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade etno-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade etno-racial: por um projeto educativo emancipatório. Retratos da Escola, v. 2, n. 2/3, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações etno-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, p. 19-33, 2013.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127–138.

GONZÁLEZ, Lélia. As amefricanas do Brasil e sua militância. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 265-266.

GONZÁLEZ, Lélia. Discurso na Constituinte. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 244-262.

GONZÁLEZ, Lélia. Nanny: pilar da amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 151–157.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75–93.

LIGEIRO, Isabela Rodrigues. Educação para as relações étnico-raciais na escola pública: práticas pedagógicas e suas possibilidades. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana), Universidade Estadual de Campinas, 2021.

MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NERI, Isabell Theresa Tavares; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Pedagogias amefricanas: as metamorfoses educacionais de Lélia Gonzalez. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 1, p. 8297, 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Interação Sociologia para jovens do século XXI: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2024.

PEREIRA, Camila Santos; PEREIRA, Anamaria Ladeira; POCAHY, Fernando. Amefricanidade como potência pedagógica. [S.l.]: Realize, 2021.

PRETTO, Odara. Implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas do Distrito Federal: uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos. 2023. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73.

RIOS, F.; KLEIN, S. Lélia Gonzalez, uma teórica crítica do social. *Sociedade e Estado*, v. 37, n. 3, p. 809833, set. 2022.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. *Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de ciências humanas*. Maringá: Ed. UEM, 2011. p. 101-120.

SANTOS, Luane Bento dos. Intelectuais negras no ensino de Sociologia: agências negras na sala de aula. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 7, n. 2, p. 47–63, ago./dez. 2023a.

SANTOS, Luane Bento dos. Práticas educativas antirracistas no currículo de Sociologia do ensino médio. *Espaço Acadêmico*, v. 20, n. 226, p. 163–174, jan./fev. 2021.

SANTOS, Luane Bento dos. “Questão de raça!”: a temática étnico-racial no estágio supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Sociais. *Askesis – Revista dos Discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 12, n. 2, 2023b.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 03-12.

SEPÚLVEDA NETO, Manuel Jesus Guerra. Entre o ensino de Sociologia e a educação para as relações étnico-raciais: um estudo de narrativas. 2025. 117 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Etnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 30, p. 553-570, maio-ago. 2021.