



CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Educação e Relações Étnico-Raciais (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Auxiliadora Maria Martins

ISBN: 978-65-5222-076-9





Educação e Relações Étnico-Raciais (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Auxiliadora Maria Martins
Organização





Educação e Relações Étnico-Raciais (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e relações étnico-raciais/ Organizadoras, Paula Almeida de Castro, Auxiliadora Maria Martins. - Campina Grande: Realize eventos, 2026.
552 p. : il; v.4

E-book

Doi: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.000

ISBN 978-65-5222-076-9

1. Diversidade. 2. Relações étnico-raciais. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação docente. 5. Pluralidade I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Martins, Auxiliadora Maria.

21. ed. CDD 372.414

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMISSÃO CIENTÍFICA

ANA MARIA SOTERO PEREIRA
AUXILIADORA MARIA MARTINS DA SILVA
BRUNA CARVALHO
CLARA FLÁUXI MARTINS DA SILVA
DIANNE KETHULLY DELFINO DA SILVA
FLAVIA DA SILVA CLEMENTE
FLAVIO VALDEZ MARTINS DA SILVA
HENRIQUE CUNHA JÚNIOR
KILZA MARIA DE MELO PASCOAL
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA



PREFÁCIO

A sociedade brasileira fundou-se de forma violenta com o processo de colonização portuguesa que escravizou povos indígenas e realizou o tráfico transatlântico e o escravismo criminoso de quatro milhões de homens, mulheres e crianças negras. Ao realizar uma abolição do escravismo que não deu aviso prévio, não pagou indenizações pelos anos de trabalho no eito, não distribuiu terras e sementes para que os povos africanos e afrodescendentes pudessem prover a vida com justiça, igualdade e dignidade depois de décadas de trabalho forçado e desumanizado.

Dessa forma, as desigualdades sociais e étnico – raciais geradas pós escravização não foram sanadas e persistem no Brasil sob a denúncia do movimento social negro do racismo estrutural aqui praticado e sob a reivindicação para que o Estado brasileiro institua políticas públicas racialmente equitativas. Essas demandas dos ativistas, homens e mulheres negros e negras e indígenas, tem levado à promulgação de leis revolucionárias, tais como a Lei 10.639/03 que orienta escolas públicas e privadas a ensinar a história e a cultura afro – brasileira e africana, a lei 11.645/08 que orienta para o ensino da história e da cultura indígena e a 11.712/12 que orienta a adoção de cotas no acesso ao Ensino Superior.

Considerando que a universidade pública foi criada por uma elite para atender aos interesses da própria elite, em sua maioria, branca, masculina, cristã, europeizante, o acesso de pessoas indígenas, pretas, pobres, periféricas aos espaços acadêmicos tem contribuindo para a produção de conhecimentos científicos construídos sob novas bases e considerando a diversidade como a principal e rica característica dos seres humanos marcando o início, no contexto da sociedade brasileira, da necessidade de revermos modelos comportamentais pautados no racismo estrutural praticado, visando à superação dessas práticas seculares que não condizem com um Estado e com indivíduos que se autoproclamam de civilizados.



Mudanças necessárias e significativas têm ocorrido nessa estrutura educativa brasileira produtora de desigualdades, transformando a discriminação em valorização e reconhecimento da pluralidade étnico-racial e efetivando-se como um mecanismo de controle e de respeito aos direitos humanos e à democracia brasileira. Nesse sentido, o CONEDU – XI Congresso Nacional de Educação, com o tema: Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos, ocorrido de 03 a 05 de outubro de 2025, na cidade de Olinda – PE, constituiu-se em um grande sucesso de público e no que diz respeito ao número de trabalhos inscritos e apresentados no GT 06 cujo objetivo contemplou: “

Apresentar os estudos sobre as políticas de ações afirmativas; a construção de uma educação antirracista; a formação de professores, o processo político-pedagógico e o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da escola básica; a inclusão social, a diversidade, a pluralidade e a cidadania no sistema educacional; a valorização e a efetivação da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena; as implicações político-pedagógicas da educação das relações étnico-raciais na prática pedagógica.”

Nesse E-book são apresentados dezenas de artigos de qualidade científica, técnica e compromissados com a transformação da sociedade brasileira, sob a ótica das relações sociais, educativas e étnico – raciais oferecendo subsídios para um maior aprofundamento teórico sobre os processos de epistemicídio acadêmico, brancocentrismo, racismos estrutural e antirracismos, educação das relações sociais e étnico-raciais, disponibilizado aos formuladores e formuladoras de políticas públicas para a educação no Brasil e para os professores e professoras das instituições públicas e privadas de ensino no âmbito da federação, do estado e do município que acessem essa produção escrita.

É um rico material educativo que contribui na discussão, na imersão e na construção de práticas sociais e educativas pautadas na educação das relações étnico-raciais para melhoria da nossa prática pedagógica, do relacionamento conosco mesmo, com o outro e a outra e com nossas origens, nossas identidades, nosso corpo e nossa cor de pele no cotidiano



da vida em sociedade e nos sistemas públicos e privados de ensino no Brasil colaborando para que os professores e professoras possam elaborar táticas e estratégias didáticas que contemplem a complexidade da diversidade de etnias e culturas do povo brasileiro.



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.001

**TRAJETÓRIAS SOCIAIS E OS CAMINHOS PARA O SUCESSO DE
ESTUDANTES NEGROS DO ENSINO MÉDIO 13**

Gerusa Faria Rodrigues

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.002

**GRUPO DE TRABALHO PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS DA 4ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO 37**

Claudia D'Arc Fontes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.003

**A POTÊNCIA DA ESCRIVÊNCIA: A INFLUÊNCIA DA ESCOLA
EVARISTIANA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA 60**

Cintia Quina

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.004

**HISTÓRIAS E NARRATIVAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA EM ALAGOAS 85**

Iara Katielle Pereira da Silva

Charlane Moura da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.005

**EDUCAÇÃO E NECROPOLÍTICA: O PAPEL DA ESCOLA NA
RESISTÊNCIA À VIOLÊNCIA RACIAL 105**

Antonio José Carneiro Cardoso

Élyda Gusmão de Azevedo Campimho

Fernanda Cândido da Silva Santos Magalhães

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.006

**LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO ACRE 126**

Djalma Barboza Enes Filho



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.007

A LITERATURA COMO ALIADA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: DE ONDE ELES VÊM, DE JEFERSON TENÓRIO, NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ E ANTIRRACISTA SOBRE AS COTAS RACIAIS . 147

Fernanda Cândido da Silva Santos Magalhães

Antonio José Carneiro Cardoso

Élyda Gusmão de Azevedo Campinho

Shirlena Campos de Souza Amaral

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.008

TRÊS FRENTES, UM COMPROMISSO: A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO INÉDITO VIÁVEL 167

Glicínia Raquel Feitoza Braz

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.009

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O QUILOMBO LAGOAS (PIAUÍ): ENTRE LUTAS E DESAFIOS 179

Regina Carla Bastos Silva

Maria da Vitória Barbosa Lima

Judson Jorge da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.010

O PROJETO TJC-PE E A GRE RECIFE NORTE: DISCUTINDO O RACISMO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO 199

Constantino José Bezerra de Melo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.011

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL . 219

Mildred Paes da Silva Gonçalves

Simone Rezende da Silva



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.012**LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA.....242***Jocélia da Silva Gurgel Freire***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.013****A LEI 10.639/03 E SUA EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO NAS SALAS DE
AULA POR MEIO DE TEORIA E PRÁTICA 264***Simone Rezende da Silva**Mildred Paes da Silva Gonçalves***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.014****POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL DO UNIESP: IMPACTOS E
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA INDÍGENA.....284***Heloyza Helena de Oliveira Tomé**José Josiano de Santana**Marlivania de Andrade Cavalcante**Rita Cristiana Barbosa***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.015****PSICOGÊNESE DA ESCRITA NA EJA: UMA PROPOSTA DE
LETRAMENTO RACIAL.....304***Rejane Maria Pereira da Silva**Millena de Azeredo Lopes Ventura**Dayse Cabral de Moura***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.016****NARRATIVAS PERIFÉRICAS E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: A
TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR EM MAGÉ/RJ 322***Simone das Neves Encarnação Amancio***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.017****PARECER 015/2023 DO CME DE SOBRAL/CE: REFLEXÕES SOBRE
A IMPLEMENTAÇÃO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 341***Ana Letícia dos Santos Canuto do Nascimento**Diana Nara da Silva Oliveira*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.018

VOZES CONTRA O RACISMO: O USO DO SAMBA-ENREDO E A PRODUÇÃO DE PODCASTS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....363

Alberto Alvadia Filho

Walace Ferreira

Guilherme Nogueira de Souza

Rodrigo de Souza Pain

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.019

QUADERNINHO: PRODUTO EDUCACIONAL PARA FOMENTAR PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS 383

Kátia Anaiane Soares Passarelli

Netília Silva dos Anjos Seixas

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.020

O VERBETE DE DICIONÁRIO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O RECONHECIMENTO DO LÉXICO DE MATRIZ AFRICANA.....403

Maria Adelúcia dos Santos

Roberto Nascimento Vitorino

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.021

PALAVRAS DE COR: A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES DA ESCOLA SANTA VERÔNICA, COMUNIDADE QUILOMBOLA DO SÍTIO ARRUDA, ARARIPE-CE.....423

Jany Mery Alencar Leite

Laís Antônia de Oliveira Alves

Tiago da Silva Moraes

Wedson Alencar de Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.022

CURRÍCULO E RACISMO MUSICAL: TENSIONAMENTOS ACERCA DA INCORPORAÇÃO DAS PRODUÇÕES MUSICAIS DAS CULTURAS POPULARES NO ENSINO DE MÚSICA INSTITUCIONALIZADO.....441

Fernanda Morales dos Santos Rios



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.023

**O USO DE ANIMAÇÕES DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA
INDÍGENA 460**

Aline Cândida de Araújo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.024

**O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E AS REDES SOCIAIS: A
PÁGINA KMAIKYA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA 480**

Valderlâne Carina Vieira dos Santos

Aline Cândida de Araújo

Maria Luísa Bezerra de Araújo Albuquerque

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.025

**RELAÇÃO INTRÍSECA ENTRE CURRÍCULO, FREIRE E HOOKS
PARA FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E
ANTIRRACISTA 500**

Jefferson Duarte Pacheco

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.026

**A LITERATURA NEGRA E AFRO-BRASILEIRA COMO FONTE DE
ESTUDO NA ESCOLA 516**

Queite Diniz dos Santos da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.027

**FOTOGRAFIA EXPERIMENTAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS: O
USO DA CIANOPIA COMO PÓETICA INTERDISCIPLINAR 535**

Erycka Thereza Cavalcante Chaves Oliveira

Julyana Batista de Vasconcelos

Lydiane Batista de Vasconcelos



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.001

TRAJETÓRIAS SOCIAIS E OS CAMINHOS PARA O SUCESSO DE ESTUDANTES NEGROS DO ENSINO MÉDIO

Gerusa Faria Rodrigues¹

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada durante o processo de doutoramento, com o objetivo compreender de que forma os capitais social, cultural e econômico, conceitos talhados pelo Sociólogo Pierre Bourdieu, poderiam contribuir na constituição das trajetórias de sucesso de estudantes negros e negras do Ensino médio. O estudo foi realizado em um Colégio Estadual, no Município de Petrópolis, com os jovens da 3ª série dos cursos diurno Regular, Técnico em Química, e Técnico em Áudio e vídeo. Foi utilizado como metodologia, observação simples, rodas de conversa com os discentes negros, e conversas individuais com estudantes, selecionados com base nas conversas coletivas, conversas com a equipe técnica, direção, e professoras também foram efetivadas. Para análise das trajetórias, e compreensão de como se constituíram as trajetórias de sucesso, autores como Bourdieu, Lahire e Dayrrel deram suporte ao estudo, e para a análise das questões raciais, inerentes ao grupo pesquisado, foram utilizados, Gomes, Bento, Fanon, Munanga, entre outros do campo das discussões étnico raciais. A pesquisa desvelou o racismo presente no Colégio, e como este afeta de forma negativa, as trajetórias acadêmicas dos estudantes negros, contudo, mesmo passando por situações de

1 Pós doutora pelo Proped- UER, Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ/Cabo Frio/ RJ, Licenciatura em Geografia. E-mail: gerusa.rodrigues@uerj.br/
faria.rodriguesgerusa@gmail.com

preconceito racial, estes estudantes conseguem constituir capital social, por meio de professores, ou mesmo de membros dos movimentos sociais, e, por serem membros de famílias que possuem capital cultural institucionalizado, os quais valorizam o conhecimento escolar, os estudantes conseguem se posicionar no campo, e a jogar o jogo da cultura escolar. Tais capitais possibilitam que os estudantes concluam suas trajetórias escolares sem reprovações, evasão, e com bons resultados, o que é considerado pelos estudantes e seus familiares como sucesso escolar.

Palavras-chave: Sucesso Escolar, Relações Étnico- Raciais, Juventude, Capital Social, Capital Cultural.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que se apresenta buscou compreender como são construídas as trajetórias escolares de sucesso de estudantes negras e negros do ensino médio em um colégio público estadual, localizado no centro da cidade de Petrópolis, município da região serrana do Estado do Rio de Janeiro. O colégio onde a pesquisa foi desenvolvida atende 2055 alunos do ensino médio, nas modalidades de ensino regular, Cursos Técnicos em produção de Áudio e Vídeo, Química, e Educação de jovens e adultos. Os estudantes são oriundos de vários pontos da cidade de Petrópolis, e região da Baixada fluminense, principalmente para os cursos de Química e Áudio e Vídeo.

Deste modo, visando compreender os meandros das relações que se estabelecem entre alunas e alunos negros, dos cursos Regular, Técnico em Química e Técnico em Áudio e vídeo, o objetivo geral do trabalho se apresenta da seguinte forma:

- Analisar como se constituíram as trajetórias de sucesso escolar entre os jovens negras e negros do Ensino médio, de uma escola pública da rede estadual de Petrópolis, procurando compreender em que medida os diferentes capitais (cultural, social e econômico) se correlacionam.

E como objetivos específicos:

- Compreender o que é sucesso para jovens negras e negros e para a escola, considerando que diante dos dados sobre a realidade social de pretos e pardos, chegar ao ensino médio, para muitas famílias negras e de classe popular, pode ser considerado sucesso escolar;
- Compreender a percepção dos alunos negros sobre o racismo, considerando de que forma se sentem afetados e quais os sentidos que o racismo dá às trajetórias escolares destes estudantes;

- Compreender de que forma os mais diversos agentes—ou seja, o que Bourdieu (2007), denomina de capital social—podem contribuir na construção do sucesso escolar de jovens negras e negros.

Como Nota Dayrell (2007), a representação social dos jovens negras e negros, é a maneira como o racismo estrutural faz com que a sociedade veja estas moças e rapazes, nos espaços sociais variados, incluindo a escola; portanto, o fato de permanecerem estudando pode ser considerado, para alguns, uma forma de sucesso, tornando necessária a compreensão do “sucesso” para este grupo. Esta série de estigmas faz com que as ofertas educativas sejam reduzidas, sob o pretexto da falta de interesse dos estudantes negros, comportamento agressivo, ou mesmo falta de condições de permanecerem matriculados, por serem o grupo mais vulnerável que acaba evadindo da escola, pela necessidade de muitos ingressarem no mercado de trabalho, ainda que de maneira bastante precária, o que é imposto pela grande desigualdade social.

No espaço escolar há a tendência de invisibilizar as trajetórias de estudantes negros, por possuir currículos eurocentrados, os quais não consideram a realidade dos estudantes pretos e pardos, além de ter como referência de sucesso e bom comportamento estudantes brancos. Dessa forma, o aluno ideal, que em grande parte das vezes é branco, deve servir como referência, fazendo com que todos os outros neguem sua negritude, cultura e identidade. Muitos se rebelam, resistem, mesmo que de forma inconsciente, o que é traduzido pelos professores como indisciplina, pois, tudo que foge ao etnocentrismo branco é considerado comportamento marginal (ROMÃO, 2001).

Fanon (2008) apresenta a origem da necessidade das negras e negros afirmarem sua cultura e resistirem ao processo etnocêntrico europeu:

Encontro um alemão ou um russo falando mal o francês. Tento, através de gestos, dar-lhes as informações que ele pede, mas não esqueço que ele possui uma língua própria, um país, e que talvez seja advogado ou engenheiro na sua cultura. Em todo caso, ele é estranho a meu grupo, e suas normas devem

ser diferentes. No caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem “um longo passado histórico”. Provavelmente aqui está a origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência da civilização negra (FANON, 2008, p. 46).

Essa observação de Fanon remete a similaridades no processo educacional, onde crianças e jovens brancos têm seus processos culturais respeitados e representados, enquanto as crianças e jovens negros não. Assim, a escola segue silenciando e buscando desconsiderar a presença do racismo estrutural no espaço escolar.

METODOLOGIA

Em O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir e Escrever, Oliveira (1996), discorre sobre as diferentes etapas de uma pesquisa de campo. Na primeira etapa da pesquisa, há inicialmente a necessidade de domesticação do olhar do pesquisador, transformando o modo como a realidade é vista e apreendida. O olhar para o objeto a ser estudado não é um mero olhar de curiosidade diante do que pode ser exótico, ou mesmo um olhar ingênuo: é um olhar sensibilizado pela teoria.

Entretanto, no processo de pesquisa de campo, o olhar não constitui um ato cognitivo totalmente independente do ouvir—que configura a segunda etapa da pesquisa. Com efeito, embora certas informações possam ser obtidas com a observação das relações e práticas sociais, para a compreensão dos sentidos e significados dessas relações e práticas para o grupo em questão será necessário o que Oliveira chama de um “ouvir especial”. E, tomando por base o olhar e ouvir no Colégio, as estratégias de pesquisa foram delineando no campo, que descrevemos a seguir.

A pesquisa foi realizada no ano de 2022, ainda sobre os impactos e influência da pandemia de covid-19, e diante destas questões, os rumos da pesquisa foram ajustados, para a realização de uma observação participante, que segundo Oliveira (1996), permite que o pesquisador assuma um papel digerível pela sociedade observada o que viabiliza uma aceita-

ção pelos membros da comunidade, facilitando o trabalho preliminar do pesquisador. Esse olhar inicial para o Colégio ocorreu por meio de alguns levantamentos, como uma análise dos resultados do ano de 2021, para posterior busca por alunos com bom aproveitamento.

O olhar sensibilizado pela teoria, possibilitou compreender onde estão os alunos negros do colégio, se estão distribuídos de forma proporcional entre os cursos, quais são os cursos que mais os recebem e, onde este grupo alcança maior rendimento escolar. Após realizar o levantamento dos dados preliminares, foi necessário encontrar estes estudantes e estabelecer um diálogo com eles e seus professores. Este olhar permitiu que as peculiaridades das alunas negras e negros, nos 3(três) cursos observados (Médio regular, Técnico em áudio e vídeo, e Técnico em química), fossem apreendidas.

Ademais, a análise dos dados materiais, como estatísticas e avaliações, possibilitou captar a exterioridade do grupo, exterioridades estas, que foram significativas e, se tornaram categorias para análise dos dados construídos junto aos interlocutores, a relação com o ingresso em cada curso, assim como o capital cultural para se manterem em suas escolhas e obter sucesso escolar.

O olhar para o campo permitiu ver os seres sociais, membros de um grupo, jovens estudantes da escola pública, mas, também, as singularidades dos indivíduos dentro dos subgrupos que os cursos formam, e as particularidades das relações sociais que a pesquisa buscou conhecer em profundidade, por meio do olhar e do ouvir. A observação do campo permitiu ainda, que ao entrar no espaço da pesquisa, fossem observadas as diferenças no comportamento dos jovens pertencentes a grupos sociais variados, como os jovens das classes populares, os das camadas médias, ou ainda, diferenças estabelecidas entre os cursos que frequentam.

De acordo com Daryell e Jesus (2016), os jovens pertencem a grupos que compartilham de uma mesma definição de realidade, mas que a interpretam com diferentes equipamentos simbólicos e sociais. Dessa forma, pode haver uma aparência de homogeneidade, que não se traduz

como real, pois, há uma diversidade cultural e uma mesma linguagem as quais podem expressar múltiplas falas.

O ouvir, foi realizado por meio de entrevistas com os interlocutores selecionados nas etapas anteriores. Para a realização das interações com estes interlocutores, empreendemos uma escuta ativa e metódica, conceito de Bourdieu (2012), para o autoréfundamental tentar reduzir ao máximo as consequências que essa espécie de intrusão pode causar, transformando a entrevista em uma relação de troca a partir do estabelecimento de uma comunicação “nãoviolenta”. Tal escuta visa minimizar os efeitos da violência simbólica que pode ser exercida por meio destas interações.

Foi necessário, ao iniciar as entrevistas buscar estabelecer aproximações com os entrevistados, mas sem que estas criem distorções ou censura. A linguagem utilizada e as perguntas elaboradas, possibilitaram que os interlocutores pudessem se apropriar das perguntas, reelaborar e se sentirem sujeitos da pesquisa e, não meros informantes.

As observações foram realizadas com o olhar informado e sensibilizado pela teoria. Olhar que foi capaz de perceber, os meandros das relações que se estabelecem no espaço escolar, que são atravessadas pela raça, classe e gênero. Ouvir e compreender o que está sendo dito nas conversas, mas principalmente nos ritos próprios da adolescência—o que foi fundamental para construção dos dados da pesquisa, pois os jovens, em seus grupos, têm uma maneira de se expressar, com uma linguagem própria, elaborada dentro de um sistema social e dinâmico. Estes estudantes são sujeitos socioculturais, possuem uma historicidade e uma visão de mundo, construída a partir das estruturas sociais as quais eles pertencem, um habitus constituído por sua raça, classe e gênero.

As vivências da juventude das classes populares são duras e difíceis, principalmente se considerarmos a realidade de jovens negros, que enfrentam a pobreza, busca por emprego e subsistência, aliado a estes fatores—o racismo estrutural. E, a escola, para muitos destes jovens negros, representa uma oportunidade de melhoria nas condições de vida.

De acordo com dados do Unicef (2018), a discriminação racial/ racismo estrutural, é uma das principais barreiras enfrentadas por jovens negros para conseguirem acesso à educação. A maioria dos excluídos da escola são negros. E as taxas de abandono entre pretos e pardos chegam a ser o dobro de jovens brancos. Mais de 453 mil negros abandonaram as escolas estaduais de todo país, enquanto o número de jovens brancos foi em média de 181 mil. Os estudantes reprovados entre pretos e pardos também é duas vezes maior, chegando no ano de 2018 a 1,2 milhão de reprovados.

Os dados do Unicef apresentados anteriormente, deixam claro que o Brasil é um país com um expressivo contingente de negras e negros, com uma desigualdade social entre estes grupos bastante significativa; essa diferença social se reflete também nas instituições escolares, que são espelhos dos discursos e práticas de preconceito racial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que pudéssemos compreender as trajetórias sociais dos agentes envolvidos na pesquisa, foi necessário um mergulho teórico em alguns dos conceitos talhados por Bourdieu, objetivando analisar se, e de que modos os capitais cultural e social poderiam interferir nestes percursos escolares. De acordo com os estudos realizados por Bourdieu (1998), para compreendermos a “trajetória social” dos agentes sociais, é necessário um entendimento sobre o campo no qual eles estão inseridos, e como estes agentes se posicionam neste espaço de disputas simbólicas. Como nos alude Bourdieu (1983), os campos podem ser compreendidos da seguinte forma:

O social é constituído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irredutível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições rela-

tivas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p. 50).

As dinâmicas sociais ocorrem dentro de um campo. Espaço estruturado de relações, as posições que os agentes ocupam no campo são configuradas pelos capitais que lhe dão sustentação (cultural, social e econômico). No campo há uma relação de forças e luta por dominação que se manifestam de acordo com as posições que os agentes ocupam, em suas relações de força e na distribuição dos capitais (CHERQUES, 2006).

Para analisar as trajetórias dos estudantes, e os movimentos que estes agentes sociais fazem dentro do campo, é preciso levar em conta que estes são orientados pelo habitus relacionado à origem social. O habitus, segundo as reelaborações do conceito por Bourdieu, pode ser entendido como:

[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 1998, p. 191).

Este sistema de situações duráveis e transponíveis, que está gravado na história individual e coletiva, se manifesta na materialidade do corpo, na estrutura social, tornada estrutura mental. O habitus não deve ser visto como uma aptidão natural, mas social, que é variável através do tempo, lugar e, principalmente, das relações de poder estabelecidas. É durável, mas, não estático, explica questões de gosto e de consumo—como música, roupas, alimentação, escolhas políticas e românticas (WACQUANT, 2007).

Este princípio de socialização e individualização compreendido como habitus, constitui as trajetórias sociais dos estudantes no campo em que estão inseridos, e permite compreender o princípio gerador de escolhas e atitudes. Assim, é possível tomar como exemplo a escolha dos jovens por alguns cursos e até mesmo a perspectiva de futuro fundadas no habitus da classe à qual pertencem.

As tomadas de posição dos agentes dentro do campo, estão relacionadas ao habitus, assim como as realizações destes indivíduos estão relacionadas a este sistema de disposições constituídas socialmente, possibilitando que os agentes exerçam ou não influência dentro do campo. No trecho a seguir, esta relação entre campo, habitus e a atuação dos agentes sociais, está melhor elucidada:

O efeito de campo exerce-se, de certo modo, em resultado da confrontação com as tomadas de posição de todos, ou de alguns apenas, dos que também estão empenhados nele (e que são outras tantas encarnações diferentes e antagônicas da relação entre um habitus e um campo): o espaço dos possíveis realiza-se em indivíduos que exercem uma “atração” ou uma “repulsão” que depende do “peso” que possuem no campo, quer dizer, da sua visibilidade, e também da maior ou menor afinidade dos habitus, que induz a considerar “simpáticos” ou “antipáticos” o seu pensamento e sua ação (BOURDIEU, 2004, p. 31).

A maneira como os interlocutores da pesquisa se posiciona no campo, portanto, tem uma relação direta com seus respectivos habitus e suas trajetórias sociais. Assim, a compreensão desses conceitos deu aporte teórico nas análises que foram empreendidas a respeito dos estudantes, as escolhas dos cursos e de suas relações com os agentes escolares. A escola pode assumir um papel importante no estabelecimento de relações que contribuem para bons resultados de crianças negras e, talvez, possa se tornar um grupo fundamental neste processo. As práticas adotadas por instituições que apresentam estudantes negras e negros com bom rendimento escolar, pode se constituir como uma rede de relações ou capital social.

Para Bourdieu (2007), o capital social pode ser compreendido como uma rede de relações constituída em um grupo, como é possível observar no trecho em destaque:

O capital social é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dota-

dos de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Ainda considerando o conceito de Bourdieu (2007), sobre capital social, é possível inferir que a constituição do capital social está relacionada a rede de relações que cada indivíduo é capaz de criar, ao capital cultural, econômico e simbólico. Estas relações demandam um esforço para a manutenção para que estas relações sejam duráveis e úteis, ainda que elas não se estabeleçam de forma consciente.

Estabelecendo um paralelo com a realidade escolar e, considerando a situação de jovens negros, seria possível pensar nessa rede de relações ou capital social como professores ou outros membros da equipe escolar, assim como relações construídas fora deste espaço, com que estes jovens, que de alguma forma, estabelecem vínculos, pessoas que passam a enxergá-las de modo diferente, haja visto o fato de não possuírem capital econômico ou capital cultural em seu estado incorporado. E, neste contexto é possível situar o capital social, considerando o conceito de Bourdieu (2007), observando algumas das particularidades citadas no seguinte trecho:

[...] Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientes orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU, 2007, p. 68).

Diante do exposto, a hipótese é que seria plausível considerar a escola, a igreja, as relações travadas nos movimentos sociais, como capital social, e que talvez estas sejam capazes de impulsionar o sucesso escolar destes estudantes. É possível pensar na escola ou de forma mais específica em

professores, que por razões diversas se identificam com os jovens negros e negros como empatia, bom comportamento de alguns alunos, ou talvez porque alguns destes são negros, o que levaria a uma identificação e promoção de mais oportunidades educativas.

É importante salientar que as pesquisas empreendidas por Bourdieu não tinham como objetivo discutir relações raciais. Ao realizar o estudo inicial foi perceptível que a participação e cobrança das famílias das crianças nos anos iniciais da vida escolar dos filhos, faz com que os professores se interessem mais por estas, ofertando assim mais oportunidades educativas, o que faz com que estas obtenham melhores resultados escolares, levando a inferir que, de algum modo, estes professores poderiam ser considerados capital social.

Considerando o conceito de “capital cultural” na perspectiva de Bourdieu, a escola, mesmo transcorridos tantas décadas ainda tende a valorizar a cultura das classes dominantes, o “capital cultural”, justificando o fracasso escolar das classes populares a partir da ideia de “dom natural”, pois, acredita-se que sem determinados elementos culturais, como “capital linguístico”, não é possível obter “sucesso” na escola.

Ampliando mais o entendimento sobre “capital cultural”, no artigo “Umbalço do conceito de capital cultural (2021), as autoras Piotto e Nogueira discorrem sobre a ampliação do conceito partindo do entendimento de pesquisadores franceses, que promovem, em certa medida, não só a ampliação, mas a atualização do que é “capital cultural”. Para estes pesquisadores, na atualidade, possuir “capital cultural” implica em ter domínio sobre os diversos modos da cultura digital, o multiculturalismo, e o multilinguismo, sendo estas as novas formas de “capital cultural” (PIOTTO e NOGUEIRA, 2021). Contudo, apesar da ampliação conceitual, o “capital cultural” permanece sendo um dos propulsores de “sucesso” e fracasso escolar dentro da cultura escolar, já que ele beneficia mais a uns sujeitos que outros. E assim, a escola perpetua seu ciclo de fracasso e abandono relativo aos estudantes negros das classes populares.

Na educação formal, os resultados obtidos pelas alunas e alunos são os balizadores do “sucesso” ou “fracasso escolar”, passando por aprovações, reprovações e evasão escolar. Comumente, os progressos na aprendizagem ou mesmo as transformações que a educação é capaz de produzir nos estudantes não são considerados para fins de identificar o “sucesso” ou “fracasso escolar”. Os estudos apontam que o fracasso escolar atinge em grande parte os estudantes negros, por fatores variados como vulnerabilidade social, aspectos socioeconômicos e o capital cultural-conceito criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, em meados dos anos de 1960, que trata das desigualdades de rendimento escolar entre os alunos das camadas populares, demovendo o foco das questões individuais como talento, aptidão ou dom, para as questões sociais (PIOTTO e NOGUEIRA, 2021).

No entanto, considerando todas as questões apresentadas e a maneira como a instituição, por meio dos seus agentes, atua nas questões raciais, cerceando as oportunidades educativas dos estudantes negros, e, mesmo com todos estes problemas, existem estudantes que conseguem transgredir o sistema escolar, e obter sucesso escolar. E são estas trajetórias de sucesso de estudantes negras e negros, que buscamos desvelar na seção a seguir.

DAS TRAJETÓRIAS IMPROVÁVEIS AO SUCESSO ESCOLAR

Ancoradas na perspectiva de Pierre Bourdieu (2007), buscamos analisar de que forma os agentes sociais, e a estrutura dos capitais (social, cultural e econômico), podem contribuir na construção do sucesso escolar das alunas e alunos negros. Assim, as análises foram pautadas nas trajetórias individuais dos jovens entrevistados. Após as conversas empreendidas com os interlocutores a seleção se deu com base no perfil, e nas discussões desenvolvidas com as/o 6 jovens: Elisa (parda), Marcelo (preto), Michelle (preta), Natália (preta), Raiane (preta), e Jéssica (preta). A escolha se deu com base no que foi considerado “sucesso” por estudantes e professoras, e

não apenas utilizando o rendimento escolar, mensurado exclusivamente por resultados numéricos.

ELISA - “ESSE COLÉGIO É MUITO BRANCO”

A primeira estudante a ser apresentada é Elisa, que cursava o Técnico de Áudio e Vídeo. A jovem durante nossa conversa reclamou da falta de apoio familiar. Segundo relato da aluna, sua família não tinha influência em seu desempenho escolar.

Refletindo sobre a trajetória de Elisa, alguns pontos merecem destaque: as questões raciais que apresentam uma perspectiva do quanto há de racismo estrutural na organização escolar, impactando o modo como os jovens se enxergam no espaço, e nas possibilidades de futuro. A Professora Cássia, uma de nossas entrevistadas, remeteu a um dado muito significativo ao refletir sobre a falta de representatividade negra no Colégio: “Como chegar a um lugar que você não sabe que existe?” E esta jovem, não se via representada, percebeu os problemas raciais externos ao Colégio, a falta de oportunidades para os negros, o racismo estrutural, as diferenças salariais entre pretos e brancos—embora reconhecesse que sua pele clara lhe concede alguns privilégios, sendo um deles o de nem sempre ser lida como negra.

Outro dado significativo é o fato de a aluna ser egressa de uma instituição privada de ensino. Elisa narrou que durante a pandemia o conteúdo das disciplinas que não eram específicas do curso, como Português e Matemática, já havia sido ensinado no 9º ano do Ensino fundamental. Esses conhecimentos proporcionaram certa vantagem sobre os outros estudantes; a aluna também frequentava outros cursos, como forma de complementar a educação recebida na escola.

Os cursos podem ser vistos como uma forma de investimento realizado pela família na aquisição de “capital cultural”, há um investimento de “capital econômico” para que a jovem possa receber formação complementar, mesmo a jovem alegando que sua família não se importa com

seu rendimento escolar, não a apoiando. Contudo, do ponto de vista da família esta pode ser a melhor maneira de incentivar os estudos e, consequentemente, na facilitação da obtenção de bons resultados no Colégio. Dessa forma, é possível inferir que Elisa é portadora de “capital cultural institucionalizado”, que de acordo com Bourdieu (2007), se materializa na forma dos diplomas que os agentes são capazes de adquirir por meio das instituições de ensino, como definido pelo autor:

MARCELO“ EU ME DECLARO NEGRO PORQUE É VISÍVEL, E EU ME ENCAIXO NA CULTURA”.

Marcelo é aluno de 17 anos cursava o Técnico de Áudio e Vídeo, disse gostar do curso, deseja trabalhar na área, no entanto a graduação talvez não seja uma possibilidade, dada a necessidade de trabalhar e auxiliar sua família. Os pais de Marcelo concluíram o Ensino Médio, dessa forma, possuem “capital cultural institucionalizado”, o que influencia na valorização da instrução formal por parte da família do estudante.

Marcelo disse gostar do curso e que pretendia trabalhar com edição de vídeos após se formar, mas ainda não consegue definir se fará uma graduação nessa área ou mesmo se dará continuidade aos estudos em nível superior, considerando a necessidade de trabalhar após concluir o Ensino médio. E, mesmo diante de tantas incertezas, o estudante acreditava que estudar é a melhor maneira que alcançar uma vida melhor e obter “sucesso”.

Algo que fica muito evidenciado ao conversar com Marcelo é sua boa articulação ao falar, sem usar tantas “gírias”, como os demais jovens que foram entrevistados. Ele utilizava uma linguagem coloquial e demonstrava possuir “capital linguístico”, algo muito valorizado pela cultura escolar. O “capital cultural” e a fluência em leitura e escrita são fatores determinantes no alcance do sucesso escolar. Considerando a leitura e a escrita como fatores importantes para a obtenção de sucesso escolar, a boa articulação de Marcelo pode ter reflexos em sua trajetória escolar, se tornando um

dos propulsores do êxito em seu rendimento. Outro fato importante que surgiu durante a conversação valor que a família do estudante destina à escola; por acreditar que este é o único meio para que o jovem consiga uma vida melhor, sendo um investimento familiar, como indicado por Lahire (2008), quando notou que os pais, ao não serem negligentes ou omissos com seus filhos, expressam a crença de que a escola irá propiciar aos filhos chances de se saírem melhor que eles.

MICHELE-“EUME CONSIDERO NEGRA, POR CAUSA DA MINHA COR, PORQUE A SOCIEDADE ME VÊ ASSIM, POR CAUSA DO PRECONCEITO E OUTRAS COISAS”.

Michele era uma estudante de 17 anos do curso Técnico em Química. Morava em um dos bairros mais afetados pelas chuvas de fevereiro de 2022, ocorrida no Município de Petrópolis. Seu pai estava desempregado, possui Ensino médio completo, sua mãe não completou o Ensino fundamental, e no momento da realização da conversa trabalhava como cozinheira em uma creche do Município de Petrópolis. Michele vendia doces e artesanato para auxiliar na renda familiar e passou por situações de racismo no Colégio.

Michele foi selecionada para participar das conversas por seus ótimos resultados nas disciplinas específicas do curso de Química, e foi apontada pelos colegas como boa aluna, levantando nas conversas coletivas questões raciais muito pertinentes, ao falar do racismo estrutural e da necessidade de informar as pessoas sobre como atitudes tomadas por elas são preconceituosas, ainda que digam fazer sem intenção. A conversa com Michele foi das mais fortes que tivemos ao longo da pesquisa, como pode ser constatado no trecho a seguir:

Pesquisadoras: O que você acha que ajudou a sua permanência na escola?

Michele: Então, eu quero ter assim sabe?! É ter geladeira e armário cheios. E poder ajudar as pessoas quando elas precisam. Eu acho que estudar é uma das únicas saídas que a gente

tem hoje! O meu pai estava falando até uma coisa muito forte esses dias, é, antes da tragédia a geladeira e o armário aqui em casa estavam vazios, agora a gente recebe um monte de doação. A gente não chegava a passar fome, porque pegávamos coisas com a minha vó. A minha mãe sempre trabalhou em creche, como cozinheira, e quando sobrava as coisas ela levava pra gente comer. Já tiveram dias que eu fui a escola só pra comer...É por isso que eu quero ser uma boa técnica, e pra isso eu preciso continuar na escola (MICHELE, QUÍMICA, 2022).

Ao ouvir o relato de Michele, o que fica evidenciado é que toda a esperança da aluna está depositada na escola—quer se tornar uma “boa técnica” para auxiliar sua família. A estudante tinha pretensões de cursar Engenharia Química na graduação, mas como muitos outros estudantes, pretend e trabalhar primeiro como técnica, para depois que estiver com uma situação financeira estável, possa ingressar em uma universidade.

Ao longo de nossa conversa, a jovem citou a relevância da Roda Cultural em sua trajetória, o movimento cultural que estimula a leitura e o debate sobre os problemas sociais da cidade de Petrópolis, possibilitando que jovens artistas locais se expressem por meio da poesia e da música, entre outras expressões artísticas. O movimento foi apontado por Michele como um grande propulsor de mudanças em sua vida, já que fez com que refletisse sobre sua condição de vida, sua corporeidade negra, e sobre a situação dos negros em Petrópolis, que segundo suas observações, “são invisibilizados na cidade, além de não considerarem a contribuição dos negros na construção da cidade”.

Refletindo sobre as colocações de Michele sobre a Roda Cultural é possível inferir que o movimento social exerce a função de “capital social” na trajetória da aluna. Para Bourdieu (2007) o “capital social” pode ser compreendido como uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas, recursos atuais ou potenciais, unidos por ligações permanentes e úteis. Estas relações (capital social), se converteram também em “capital cultural”, que possibilitaram mudanças na postura de Michele no Colégio, e obtenção de bons resultados escolares. O “capital social” possibilita um sentimento de pertencimento a um grupo, potencializando simbolicamente

mente relações sociais e até mesmo a garantia de direitos, que a rede de relações pode propiciar.

NATÁLIA-“EU ESTOU AQUI AGORA, MAS O QUE EU QUERO É FAZER PSICOLOGIA”

Natália era estudante do curso Técnico em Química. Sua mãe cursou Formação de professores no Ensino médio; já em relação ao pai, não soube precisar se concluiu o Ensino Médio. Durante as conversas Natália externou o desejo de cursar Psicologia e o fato de estar cursando Química por uma imposição de sua família, diante deste fato a jovem alegou “não ter se encontrado no curso”, apesar esforço que empreendeu na obtenção de bons resultados. A imposição dos pais representa o sistema de valores familiares que são construídos de acordo com a posição social familiar, levando a considerar, mesmo que de forma inconsciente as oportunidades objetivas (BOURDIEU, 2007). Dessa forma, o “destino social” de Natália é traçado pelas oportunidades objetivas que sua origem social possibilita. Segundo Natália, seus pais acreditavam que o curso de Química traria mais oportunidades do que se ela tivesse sido matriculada na Ensino médio regular, ou mesmo no Áudio e vídeo; e que, acreditando que após a conclusão a jovem conquistaria um bom emprego. No entanto, Natália fez algumas considerações raciais sobre as possibilidades de trabalho:

Pesquisadora: E vocês acham que o fato de vocês serem de origem negra isso influencia no rendimento de vocês de alguma forma?

Natália: Eu acho que influencia, quando a gente entende, a gente pensa em desistir, mas a gente acha as influências novas, do bem, e do mal né? Também tive uns pensamentos assim sobre o futuro eu fico muito feliz, e insegura. É, eu fico pensando assim, será que quando chegar lá no futuro eu vou fazer uma prova (concurso) ou, trabalhar, e se alguém me tratar mal? Tô pensando nisso também. Eu também, eu tenho esse meu jeito, eu também tenho muita insegurança, porque ainda tem esse preconceito assim sabe? Fico pensando, será que vou conseguir trabalho? Será que eu vou conseguir me dar bem da vida? (NATÁLIA, 3003 QUÍMICA, 2022).

A fala de Natália carrega uma preocupação com o futuro diretamente ligado às questões raciais, já que o racismo estrutural, ainda que não citado diretamente, causa esta ansiedade e o receio de não conseguir trabalho por ser negra; ou, ainda que consiga, será bem tratada? Estes são questionamentos legítimos, considerando todas as dificuldades impostas à população negra devido ao racismo.

De acordo com Fanon (1980), o racismo é um elemento da cultura, e consequentemente da estrutura da sociedade, o qual mantém a ordem social vigente, onde os negros devem permanecer longe dos postos de destaque e chefia, assim sendo, o autor elucida os anseios sentidos por Natália ao elucubrar sobre seu futuro.

RAIANE-“EU VOU TER ALCANÇADO O SUCESSO QUANDO EU TERMINAR O ENSINO MÉDIO E CASAR COM MEU NOIVO”.

Raiane se declarava preta, pois seus pais são pretos; porém, em uma heteroclassificação seria vista como parda, pois tem a pele clara e cabelos alisados. A jovem estava matriculada no curso Regular, e tinha 17 anos no momento da realização da entrevista, os pais têm Ensino médio completo e um dos seus irmãos tem graduação. Segundo a estudante, seus pais desejam que ela curse uma graduação, mas ela, que é evangélica, vai se casar primeiro para depois continuar estudando. A jovem trabalhava como manicure, e mesmo possuindo uma ocupação obtinha um rendimento bem acima da média dos demais. E, apesar do desejo que apresentava sobre concluir o Ensino médio, o sonho de se casar era o mais importante.

De modo geral, as estudantes que se declaravam evangélicas apontavam o casamento como um objetivo a ser alcançado, o que não foi recorrente na fala das demais alunas. Nos espaços religiosos é propagada a ideia de que a mulher só será completa e realizada se tiver um companheiro ao seu lado, concebendo o casamento como um meio de se

alcançar a felicidade. Há uma difusão de que a mulher deve ser submissa ao homem, e, conseqüentemente, ao patriarcado.

Para Raianeé preciso estudar para completar os estudos e conseguir um emprego; porém, será o casamento que irá garantir sua posição social. Entre os evangélicosé recorrente o estímulo ao casamento, e que não é prudente permanecer namorando por longos períodos para que os jovens não cedam às tentações carnis. Outra informação apresentada pelas professorasé que a maioria das jovens que se casam e dizem que continuarão a estudar não conseguem concretizar esta meta, devido às contingências que a vida de casadas imputa. Isto posto, o casamento para as mulheres das classes populares, principalmente dos meios evangélicos, se constitui também, de certa forma, como “destino social”.

JÉSSICA-“TEM PROFESSOR QUE DESRESPEITA A GENTE, AÍ A GENTE JUNTA A MANADA E A GENTE SE DEFENDE”.

Jéssica, de 17 anos, filha de pais pretos, a mãe e o pai concluíram o Ensino médio na modalidade EJA, se destacou entre os demais estudantes não por suas notas, mas pelo jeito espontâneo e pela liderança que exerce sobre o grupo. Nesse sentido, se formos considerar uma perspectiva de sucesso que não prioriza apenas os resultados quantitativos, Jéssica pode ser vista como uma aluna de “sucesso”, pois supera suas limitações e alcança resultados para ser aprovada. Jéssica se apresentou dizendo: “Eu me declaro preta, porque eu me vejo no espelho e vejo que eu sou preta”.

A rede de apoio que Jéssica construiu dentro do Colégio pode ser interpretado como “capital social”, estabelecido por meio das relações mantidas com seus professores, os quais podem servir de base de apoio para que a estudante consiga ampliar sua habilidade de leitura e escrita, fator determinante para o alcance do sucesso escolar. Refletindo ainda sobre a situação de Jéssica na escola, seus pais concluíram o Ensino médio na modalidade EJA e não possuíam muito acesso à cultura letrada, de acordo com as informações ofertadas pela jovem, não propiciando à estu-

dante a transmissão de capital cultural incorporado, mesmo os pais tendo concluído o Ensino médio, possuindo, assim, capital cultural institucionalizado.

Durante a entrevista Jéssica revelou desejar ser juíza. No entanto, ela pareceu não acreditar que isso seja possível; o fato foi perceptível pela entonação ao falar, o que não pode ser demonstrado por meio da escrita, mas pela maneira como foi mencionado, ao ser questionada sobre sucesso, como pode ser observado a seguir:

Pesquisadora: E pra você, o que é sucesso na vida?

Jéssica: Acho que é ser juíza, não, falando sério, acho que não apenas viver bem a vida, mas viver bem com seus familiares. A gente precisa conquistar as coisas, mas saber viver bem (JÉSSICA, REGULAR, 2022).

Ao citar ser juíza como uma forma de sucesso, mas em seguida fazer parecer uma brincadeira, leva a pensar que a aluna não se sente capaz, e sua resposta demonstra falta de perspectiva de futuro. Diante de tudo que foi exposto pela estudante, a falta de condições financeiras para ingresso no Ensino superior, e o apoio ofertado por parte dos docentes se restringe aos conteúdos escolares, não englobava apontar perspectivas futuras, como programas sociais, políticas de assistência estudantil, as quais poderiam prolongar sua vida acadêmica em nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o racismo individual e estrutural ao longo de toda pesquisa, e as dificuldades que ele imputa aos jovens, ficou evidenciado o quanto esta chaga produz desalento entre os estudantes. Analisando as falas destes jovens, é possível compreender que o racismo, em suas mais variadas formas, é capaz de imobilizar aqueles que são submetidos a ele de forma sistêmica, fazendo com que estes não se sintam confortáveis ao circular em determinados espaços, como lojas ou supermercados, ou mesmo, ao não conseguirem projetar em seus futuros em cargos de des-

taque, como o caso de Jéssica, ao não vislumbrar como algo factível uma carreira como juíza.

Refletindo sobre a questão apresentadas, como os diversos capitais (social, cultural e econômico), atuam na construção das trajetórias sociais de sucesso dos jovens estudantes, foi possível compreender como a atuação destes elementos opera de formas variadas, como nota-se no caso de Michele, em que o capital social representado por meio das rodas culturais/movimento social, foi reconvertido em capital cultural, exercendo influência direta em seus bons resultados escolares e sua perspectiva de futuro. Já em relação à trajetória de Jéssica e a atuação dos professores como capital social, observou-se que essa rede de relações possibilitou que a estudante prosseguisse nos estudos, adquirindo, assim, mais capital cultural institucionalizado. Para os demais estudantes, foi perceptível que o capital cultural institucionalizado, adquirido pelos pais dos jovens por meio da escolarização, foi de grande relevância para que estes apoiassem o percurso escolar dos filhos.

Nas famílias dos estudantes dos cursos técnicos, mesmo pertencendo às classes populares, houve um investimento de capital econômico para que os filhos pudessem permanecer no Colégio, visto que as atividades são ofertadas em tempo integral e os estudantes não podem contribuir com a renda familiar. Esses cursos exigem, não raro, material e até cursos complementares, como vimos no caso de Elisa, matriculada pela família em um curso de Inglês com vistas a ampliar suas oportunidades no mundo do trabalho.

Em vista de tudo que foi discutido e analisado compreendemos que o fracasso tem cor, e ao chegarmos ao campo de pesquisa sabíamos qual era. Contudo, compreender como os alunos negros constroem suas trajetórias de sucesso revelou uma outra camada nessa estrutura, que muito embora os estudantes não percebam o racismo como um elemento constituinte da estrutura escolar, eles aprenderam a jogar o jogo e a se posicionarem no campo. Aprenderam a lutar para alcançar sucesso em suas mais variadas formas: nas notas que conquistam, passando a rece-

ber apoio de alguns professores; nas mudanças de atitudes, adotando o comportamento padrão dos alunos brancos e bem-sucedidos; ou mesmo superando a falta de oportunidades educativas e conseguindo concluir o Ensino médio, sem reprovações ou interrupções em suas trajetórias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcio; PIOTTO, Debora; CORREA, Bianca. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil.

Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, pp. 373-388, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092>. Acesso em 16 nov. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989,

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, pp. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009. BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHERQUES, H. T. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rap**. Rio de Janeiro 40(1): 27- 55. Jan./fev. 2006.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter Anthropological Blues. **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-12, 1978.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, pp. 407-423, 2016. Disponível em: <https://qa1.scielo.br/j/es/a/vDyJXnzDWz5VsFKFzVytpMp/abstract/?format=html&lang=pt> Acesso em 16 nov. 2024.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Racismo e antirracismo no Brasil. Novos Estudos CEBRAP, n. 43, p. 26-44, 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp>.

br/pluginfile.php/2128310/mod_resource/content/1/ASG_racismo_e_anti_racismo_NE%2043_1995.pdf. Acesso em 18 nov. 2024.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Como trabalhar com raça em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso em 18 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do 'alunado' negro". In: AZEVEDO, C., GENTILI, P., KRUG, A., SIMON, C. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, pp. 209-226, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n02/v26n02a10.pdf>. Acesso em 16 nov. 2024.

OLIVEIRA, Roberto. C. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista De Antropologia**, v. 39, n. 1, 13-37, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111579>. Acesso em 16 nov. 2024.

PIOTTO, D; NOGUEIRA, M. A. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. 1-35, 2021.

PIZA, E. ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. In: CORONE, I. BENTO, M. A. S. (org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2017.

RODRIGUES, G. F. **"ESTRANHOU O QUÊ? PRETO PODE TER O MESMO QUE VOCÊ"**: Um estudo sobre trajetórias escolares de estudantes negras e negros do Ensino médio de um Colégio da rede estadual em Petrópolis/RJ. 2022. (Tese de Doutorado)-Universidade Católica de Petrópolis, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Petrópolis, 2022.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto - estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti - racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 161- 178.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação e Linguagem**. ano 10, nº 6, p. 63- 71. julh./dez. 2007.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.002

GRUPO DE TRABALHO PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA 4ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Claudia D'Arc Fontes¹

RESUMO

O texto a seguir relata a criação de um grupo de estudos nomeado Grupo de Trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (GT-ERER 4ªCRE). Lançado em junho de 2023, com início de seus trabalhos no mês de agosto do mesmo ano. O grupo de professores se reúne bimestralmente para discutir, ampliar conhecimento teórico e trocar sobre práticas pedagógicas pautadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Convocados com a devida antecedência, os professores que são convidados a participar como palestrantes a cada encontro sentem-se motivados e valorizados pelo ambiente de troca, comunicação e fortalecimento do território das escolas que pertencem a 4ª Coordenadoria.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Antirracista, Formação, Professores, Alunos.

1 Mestre em Educação pela UFRJ, idealizadora e coordenadora do GT-ERER 4ª CRE, formadora, escritora, palestrante, dançarina, educadora antirracista e professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro desde 2011, cdarcf@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu ambiente de trabalho, aproximadamente, 16 anos antes mesmo de começarem a trabalhar. Desta forma, o ensinar provém de sua história de vida e, principalmente, de sua história de vida escolar (Tardif, 2000).

“É nesse sentido que não vejo como pensarmos a educação (...) sem atentar para o que já existe nos porões dos nossos pensamentos” (Veiga-Neto, 2012, p.278). Segundo o autor, “iraos porões” significa a “necessidade de conhecermos os porões e alicerces arquetípicos e epistemológicos que sustentam as nossas práticas educacionais cotidianas” (Veiga-Neto, 2012, p.283). Este exercício capacita o professor a conhecer historicamente e julgar o que há de positivo, auxiliando a combater estereótipos, preconceitos e a compreender os fenômenos sociais.

Minha atuação como docente da Rede Municipal do Rio de Janeiro se iniciou em 2011. Mesmo, a princípio, não reconhecendo a origem do meu incômodo, em minhas práticas com os alunos tentava trazer algo que fizesse sentido para eles. Construí um alfabeto com palavras que faziam parte do cotidiano dos alunos, usava palavras que eles conhecessem ou fazia a relação entre as palavras desconhecidas e conhecidas, buscava aprimoramento com cursos externos e pós-graduações, iniciando minha caminhada para descolonizar meus pensamentos e minhas práticas pedagógicas. Com o passar do tempo e experiência, comecei a compreender o currículo eurocentrado com o qual aprendemos enquanto éramos alunos e reproduzimos ainda em nossas salas de aula.

...nosso trabalho não é de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p. 25).

O currículo eurocentrado é oriundo do processo de colonização, que é um processo de dominação que visa extrair riqueza. O colonizador se

coloca como o centro de produção do conhecimento, seus pensamentos seriam lógicos e evoluídos. Enquanto o colonizado possuiria um saber primitivo, seus pensamentos seriam pré-lógicos e, devido a isto, precisaria ser resgatado por outros povos mais “evoluídos” de sua “primitividade”.

...o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a “superioridade” branca ocidental à “inferioridade” negro-africana. A África é continente “obscuro”, sem uma história própria (Hegel); por isso a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada a sua “natureza sub-humana”, a exploração socioeconômica dos africanos por todo o continente é considerada “natural”. Mas, graças aos trabalhos de autores africanos e afro-americanos—Cheikh Anta Diop, Théophile Obenga, Amílcar Cabral, Kwame Nkrumah, W. E. B. Du Bois, Chancellor Williams, George G. M. James, Yusef A. A. Ben-Jochannan, Ivan Van Sertima, Frantz Fanon, Walter Rodney, Abdias do Nascimento e tantos outros—, sabemos o quanto a violência do racismo e de suas práticas nos despojou do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosófico, científico, artístico e religioso; o quanto a história dos povos africanos sofreu uma mudança brutal com a violenta investida europeia, que não cessou de subdesenvolver a África... (González, 2020, p. 122).

Mesmo com o processo de término da colonização, os saberes, o poder e as normativas do colonizador permanecem intrínsecos, influenciando e desqualificando a cultura do ex-colonizado. Somente a partir do século XX houve discordância sobre a África ser um povo sem história, sem escrita e sem ciência, retirando da Europa a falsa reputação de detentora do saber.

Walter Mignolo (2003) destaca que o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo (Oliveira e Candau, 2010, p. 24).

Desde julho de 2022, me encontro na função de Formadora para Lideranças Pedagógicas e, em minhas formações com os Coordenadores Pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental da 4ª Coordenadoria Regional de Educação, sempre trago reflexões sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Muitas das conquistas alcançadas nessa área (escolarização plena) devem-se, é certo, ao empenho da sociedade civil, sobretudo por meio dos movimentos negros (PEREIRA, 2013; SANTOS, 2005), responsáveis por impulsionar a aprovação de leis especialmente preocupadas em suprir demandas educacionais da população afrodescendente no Brasil, como o caso da já bastante debatida lei 10639, de 2003. Associada ao Parecer (2003) e à Resolução (2004) do Conselho Nacional de Educação, a referida lei determina e aponta diretrizes para a implementação, no currículo do Ensino Fundamental e Médio, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, alterando a norma maior que rege nossa educação, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) (Silva, 2021, p. 3).

Para auxiliar a todos a pensar práticas pedagógicas que ocorram em conformidade com essas Leis e de forma transversal, em junho de 2023 criei um grupo de estudos intitulado **Grupo de Trabalho para Educação das Relações Étnico-Raciais da 4ª Coordenadoria Regional de Educação** (GT ERER / 4ª CRE). Seu lançamento foi realizado em uma reunião para diretores de creches e Espaços de Educação Infantil (EDI's). Expliquei que os objetivos seriam ampliar o arcabouço teórico dos participantes e promover trocas em relação as práticas pedagógicas pautadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. A cada encontro temos um ou mais palestrantes para cada uma dessas perspectivas: teoria e prática. O papel dos gestores escolares é enviar um representante e promover momentos em sua unidade escolar para reflexão, de modo que o participante relate aos seus colegas de profissão o que vivenciou nas reuniões do GT.

SOBRE OS ENCONTROS

Para o primeiro encontro, iniciei o movimento convidando os professores André Luiz Silva Souza e Shirlei Machado. Após a minha explanação apresentando o GT e seus objetivos, o professor André Luiz-formador da Educação Infantil-falou da importância de atividades afroreferenciadas planejadas em consonância com o PPP da escola, evitando assim atividades estanques, descontextualizadas, isoladas e / ou sem sentido, como datas comemorativas. Afirmou que o primeiro passo é compreender que vivemos em uma sociedade excludente e racista e tornar natural o caminho da realização de atividades que contemplem as diversidades. Mencionou o documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais”, que foi posteriormente compartilhado com os presentes. Shirlei-Professora Articuladora do EDI Coronel Assunção-iniciou sua apresentação cantando a música Funga Aláfia, realizando uma coreografia que depois foi ensinada e repetida junto com os presentes. Shirlei, então, menciona alguns documentos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), as Leis 10.639/03 e 11.645/08 até chegar ao Plano de Dimensões-Dimensão III Diversidade-que passou a vigorar na Rede de Ensino do Rio de Janeiro a partir de 2022. Ela demonstrou a “causa raiz” da unidade escolar onde trabalha: ressignificar as histórias e culturas para além das datas comemorativas. Após o diagnóstico da causa raiz, a equipe escolar precisa apontar o cenário atual e o pretendido. Como atual foi apontado o pouco conhecimento e como pretendido o reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial de forma mais abrangente, proporcionando experiências mais significativas de pertencimento para os discentes. Em seguida, demonstrou os passos percorridos para o cumprimento do planejado, iniciando com uma reunião de equipe, visita com a equipe docente ao território, reconhecendo e valorizando a cultura local. Depois da imersão com a equipe, iniciaram as atividades com os alunos com foco na diversidade e cultura da sua região, valori-

zando os espaços onde os alunos moram e transitam. Foram utilizados os valores civilizatórios de Azoilda Trindade, ações e experiências da cultura indígena, passeio pela Pequena África (Centro do Rio de Janeiro) com a equipe docente, apresentação dos alunos da unidade escolar em outros ambientes e a apresentação de alunos de outras em sua unidade escolar. No Plano de Dimensões de 2023 a causa raiz apontada foi a pouca valorização da cultura negra e indígena dentro do espaço escolar. No cenário atual foi apontada a pouca representatividade e, como pretendido, valorização da representatividade negra e indígena para além dos muros da unidade. Então foram apresentadas diversas atividades, contato dos alunos com livros que valorizem seus aspectos físicos e aumentem sua autoestima, até a festa de encerramento do primeiro semestre que ainda iria acontecer com o título de “Festa Cultural Diversidade Étnico- Racial & Povos Originários”. Ela reforçou a necessidade de focar no Currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, reafirmando o compromisso de iniciativas antirracistas. Para finalizar, foram indicadas páginas do Instagram a serem seguidas que produzem conteúdo antirracista.

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade – temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois tem medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (hooks, 2017, p. 51).

A partir do encontro de agosto de 2023 convidamos um representante por escola, considerando todas as escolas pertencentes a 4ª CRE. Realizamos encontros mensais. Os palestrantes são os próprios professores (convidados com a devida antecedência), onde eles mostram aos

demais que é possível realizar tais práticas transversalmente. Para início de contextualização, apresentei aos participantes o símbolo Adinkra que nos representa:

Figura 1 – Símbolo Adinkra Sesa Wo Suban que representa o GT ERER / 4ª CRE..



Fonte: Retirado da Internet, montagem no Canva.

Os símbolos Adinkras são originários do povo Ashanti, localizados hoje em Gana e Togo (África Ocidental), e bastante difundidos pelo mundo devido a diáspora. Os símbolos eram muitas vezes impressos nas roupas usadas em momentos de despedida e possuem significados individuais. No caso do Sesa Wo Suban, símbolo do GT ERER / 4ª CRE, seu significado é “mude ou transforme sua atitude”. Composto por dois outros símbolos: a estrela da manhã que simboliza um renascer a cada dia e a roda que representa a rotação e autonomia de movimentos. É o símbolo da transformação. E, para completar, um provérbio africano que diz que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” dando a ideia de união provinda desse continente, pois os filhos são filhos de todos da aldeia, todos educam, todos corrigem e zelam pela integridade daquele ser. Ideia comum nas favelas do Rio de Janeiro. Essa é uma concepção diaspórica vinda de África que ainda sobrevive nas comunidades daqui, no real sentido da palavra, pois são os moradores desses locais que vivem o verdadeiro sentido de comunidade e esta é a filosofia que trago com esse GT:

uma ideia de sermos todos responsáveis pela educação desses discentes, sendo a maior parte da nossa rede de ensino composta por alunos pretos e pardos e, sabendo o quanto a escola pode ser um ambiente racista, precisamos agir de modo diferente de como foi conosco, enquanto ocupantes dos bancos das salas de aulas.

Neste encontro tivemos como palestrantes os docentes Marco Aurélio da Conceição Correa-professor do 2º ano da Escola Municipal Professora Maria de Cerqueira e Silva, escritor e Doutorando em Educação (UERJ) e Monica Aniceto Barros-professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal Embaixador Barros Hurtado, Especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual e ganhadora do Prêmio Comdedine nos anos 2019 e 2023. Marco Aurélio trouxe práticas e bastante embasamento teórico, falou de autores importantes para a construção de um posicionamento antirracista como Bárbara Carine, Azoilda Trindade, Kabengele Munanga, Angela Davis e Djamila Ribeiro. E, por ser da área do cinema, trouxe exemplos de filmes que utilizou e serviram de inspiração para construção de outros com seus alunos: Hair Love, O plano do ano, A piscina de Caique e Número e série. A professora Monica trouxe exemplos de práticas interdisciplinares unindo a disciplina dela a Matemática, História, Educação Física e Artes, todas pautadas em práticas antirracistas. A escola costuma realizar eventos internos com a presença de convidados como Pastor Henrique Vieira, o escritor Ricardo Jaheem, a jornalista Flavia Oliveira, a secretária municipal do Meio Ambiente Tainá de Paula, dentre outros. Os alunos participam ativamente na presença destes convidados com perguntas, aprimorando sua oralidade e reflexão crítica. A professora embasou suas práticas apontando as habilidades trabalhadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com autores como Guimarães Rosa, Sônia Rosa e bell hooks. Além disso, Monica trouxe alguns dos seus alunos e tivemos o prazer de vê-los narrar não só sobre as habilidades desenvolvidas, mas outras questões como autoestima, saber e querer se colocar no mundo como a pessoa que se é: pois tivemos alunos se identificando como pessoas pretas e outros entendendo seu lugar de privilégio por serem pessoas

brancas. Suas narrativas foram extremamente emocionantes e importantes, embelezando o nosso encontro.

No encontro de setembro de 2023 tivemos a participação dos professores palestrantes Rodrigo Silva Magalhães—professor de História, atualmente na função de Coordenador Pedagógico da Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes, Doutor em Ensino de História e Historiografia (UERJ) e Lucas Henrique Ferreira—professor de Educação Física da Escola Municipal Olimpíadas Rio 2016, Mestrando em Educação (UFRJ) e Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais. Rodrigo nos trouxe um pouco da história da Maré, assim como foi levada para seus alunos enquanto regente em sala de aula. Iniciou com a música “O meu lugar” de Arlindo Cruz, pois percebia que muitos alunos apresentavam dificuldade de ver o seu local de moradia como algo positivo. Contou os processos de início do Complexo da Maré: construção, reconstrução, primeiros moradores como Dona Orosina e moradores ilustres como Marielle Franco. Falou da importância das mulheres como parte importante e essencial da sociedade. Construiu com os discentes a ideia de reconhecimento, sabendo que ao reconhecer o lugar que ocupa, torna-se menos complicado projetar algo diferente para o futuro. Pois, para se realizar algo novo é necessário conhecer o seu ponto de partida. Já o professor Lucas (Buda, ex- BBB) nos trouxe a questão da docilização dos corpos realizado com maestria nos espaços escolares. Espaço que “entende” que corpos e mentes são separados. Nós e nossos alunos não TEMOS um corpo, nós SOMOS um corpo. Corpo este que produz saberes. Saberes estes que são hierarquizados na escola. Lucas nos trouxe a questão da importância do afeto, de afetar e provocar arrepio nesse corpo aprendente que frequenta a escola. Além de todo conteúdo teórico embasado por Nilma Lino Gomes, Nego Bispo, Thayara Lima e Azoilda Trindade, fomos agraciados com uma linda roda de jongo tocada, cantada e ensinada pelo próprio professor, assim como ele costuma fazer com seus alunos.

No encontro de outubro de 2023 tivemos a presença de Jessé Andarilho que é escritor, roteirista, produtor cultural, responsável pela abertura de

uma biblioteca comunitária que funciona num posto policial desativado na favela de Antares e presidente do Instituto Marginow. Jessé falou de sua relação ruim com a escola, da dificuldade de criar o hábito de leitura e de como se tornou escritor, aproveitando o largo tempo de viagem no trem a caminho do trabalho. Hoje em dia é palestrante renomado, autor de diversos livros e participa frequentemente de diferentes eventos culturais. A segunda participante foi Danielle Coutinho, professora de História da Rede, formadora da Escola de Formação Paulo Freire e Doutoranda da UERJ. Ela nos trouxe a questão da invisibilização dos saberes de nossos alunos, sua cultura negada e o nosso currículo reprodutor da hegemonia. Fez os presentes refletirem sobre as desigualdades e desmoralização dos moradores de favelas. Tratados como cidadãos de segunda classe, suas potências são socialmente colocadas como “saberes menores”, tentando fortalecer amarras mentais a fim de que esses conhecimentos não se expandam. Ela nos trouxe artistas pretos e periféricos, como Conceição Evaristo, Eliana Alves Cruz, Jessé Andarilho (que também estava presente no encontro), Maxwell Alexandre, Nilma Lino Gomes, Jailson de Souza, Sérgio Vaz e Daniel Brazil, de quem a palestrante fez a leitura de uma linda poesia. O escritor mencionado nos presenteou com sua presença e uma fala rápida ao final do encontro.

No encontro de novembro de 2023 compareceram como palestrantes os professores Jacques Pinto—professor de História da Escola Municipal Olimpíadas Rio 2016, Mestre em História Social (UFRJ) e Doutorando em Histórias da Ciência e da Saúde pela Fiocruz e Marco Aurélio da Conceição Correa—professor do 2º ano da Escola Municipal Professora Maria de Cerqueira e Silva, escritor, Especialista em ensino de história da África e Doutorando em Educação (UERJ). O professor Jacques iniciou a reflexão desse encontro com a perspectiva de enegrecer o pensamento através das perspectivas de memória, saber e cura embasados nos pensamentos de Petronilha Gonçalves Silva, Abdias Nascimento e Cheikh Anta Diop. Nos falou do sequestro de pessoas escravizadas e como essa memória pode nos constituir como sociedade hoje, os saberes que vieram de

África-berço da humanidade, de onde também veio muitos dos saberes de cura utilizados aqui e lembrou que pesquisar a origem correta pode nos levar a decolonização dos pensamentos, afinal muito dos saberes que vieram de África foram repassados pelos colonizadores como se fossem originários de seus países. Marco Aurélio nos trouxe a magia do cinema reproduzida em sala de aula com seus alunos, citou bell hooks quando afirmou que a realidade é transformada em algo diferente bem diante dos nossos olhos. Criando novas estéticas, ele usa o cinema como ponto de partida para introduzir temas diversos, incluindo a Lei 10.639/03 e, até mesmo, assuntos polêmicos. Enriquece as práticas com outras mídias como literatura, música, corporeidades, embasados nos valores civilizatórios de Azoilda Trindade. Após as explanações, tivemos a professoras Bruna Marques e Jamille Bastos, formadoras de Alfabetização, promovendo a vivência “Guerreiros Nagô” que se trata de uma releitura afrorreferenciada de “Escravos de Jó”. De autoria da professora Beatriz Bessa, os participantes abriram espaço, deslocando suas cadeiras e foi feita uma linda roda para realizar a atividade sob comando das formadoras. Segue a letra:

“Guerreiros Nagô jogavam caxangá
Gira, salta
Deixa o Zabelê ficar
Guerreiras com guerreiros fazem zigue zigue zá
Guerreiras com guerreiros fazem zigue zigue zá
Guerreiros Nagô jogavam caxangá
Gira, salta
Deixa o Canjerê ficar
Guerreiras com guerreiros fazem zigue zigue zá
Guerreiras com guerreiros fazem zigue ziguezá”

Para finalização, tivemos a presença do cantor Antônio Carlos Mariano, fechando os encontros de 2023 com sua voz e violão. Cantou músicas

da MPB, atendeu a pedidos e formou um lindo coral com participantes, fazendo com que encerrássemos o ano de forma leve.

Reiniciamos em março de 2024. Neste ano foi preciso reformular e os encontros passaram a acontecer a cada dois meses. Neste tivemos as professoras Shirlei Machado-Professora Articuladora do EDI Coronel Assunção e Lavini Castro-Doutoranda em História Comparada (UFRJ), Mestre em Relações Étnico-Raciais, Coordenadora da Rede de Professores Antirracistas e ganhadora do Prêmio Simãlgualdade Racial do ID_BR em 2021. Shirlei iniciou falando da pluralidade cultural e que tais direitos estão garantidos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, já que tais práticas ainda causam ruídos em muitas de nossas unidades escolares e fora delas. Trouxe reflexões sobre racismo estrutural e institucional e a nossa responsabilidade individual sobre essas questões, como ferramentas coloniais corporais que ainda são reproduzidas nos espaços escolares. Práticas racistas e preconceituosas que afetam áreas do cérebro, desencadeando estresse mental e corporal, alterando a neuroplasticidade e, conseqüentemente, causando prejuízo no desenvolvimento cognitivo e no processo de aprendizagem. Como afirma bell hooks, “À medida que nos deparávamos com os constantes preconceitos, uma corrente oculta de tensão afetava nossa experiência de aprendizado” (hooks, 2017, p. 14). A professora Shirlei reforçou a necessidade de um posicionamento antirracista por parte dos educadores e sobre a necessidade de se letrar racialmente. Mencionou os documentos orientadores como o Currículo Carioca, PPP, material Rioeduca e sobre a necessidade de promover a representatividade. Para tal, mencionou algumas páginas do Instagram a serem seguidas e obras literárias: Como ser um educador antirracista, Educação Infantil e identidade étnico-racial, Infâncias Negras, O Pacto da Branquitude, Racismo e anti- racismo na educação, O movimento negro educador, Caminhos trilhados na luta antirracista, Tornar-se negro, Do silêncio do lar ao silêncio escolar, A Pedagogia da Infância Indígena, Guia da GERER (Gerência de Relações Étnico-Raciais da SME) e os Valores Civilizatórios de Azoilda Trindade. Mencionou, também, sobre obras literárias que trazem prota-

gonismo negro, mas não promovem representatividade positiva e sobre a necessidade de observar antes de utilizá-las com os alunos. Lavini iniciou complementando a fala de Shirlei, afirmando que todo professor pode e deve ser um educador antirracista. Deu exemplos de racismo não explícitos que ocorrem cotidianamente e ratificou a necessidade da diversidade étnico-racial ser trabalhada na realidade de toda sala de aula, pois naturalizamos a sociedade como branca. Em seguida, ela trouxe dados de uma pesquisa de julho de 2023 que trata das percepções do racismo e mostra uma tomada de consciência e, ao mesmo tempo, uma nítida ausência de formação por parte dos professores. É preciso consciência política para saber diferenciar preconceito, discriminação, racismo e outros atravessamentos cotidianos, incluindo termos ou palavras inadequadas que caíram em desuso por serem racistas. Assim como, intervir imediatamente quando presenciamos casos de racismo. Falou de afeto e o fortalecimento das relações e que precisamos observar se ocorre manifestações em casos de racismo por parte dos discentes. Sobre a representatividade, reforçou a necessidade de imagens e murais bem-intencionados, de modo a promover o pertencimento racial, autoestima positiva através de uma valorização histórica. Finalizou reforçando que todos nós devemos ser educadores antirracistas. Foi um encontro com muitas trocas e interações.

No encontro de maio de 2024 tivemos Elayne Melo—professora de educação infantil no EDI Joaquim Venâncio, especialista em relações étnico-raciais pelo CEFET e mestranda em Ensino em Educação Básica pelo CapUERJ. E Haroldo Ferreira da Silva—professor do PEJA no GET Suíça, graduado em Geografia com pós em Gestão Escolar, professor Seeduc e Coordenador de Igualdade Racial no Semed de Belford Roxo. Elayne nos trouxe um pouco de sua pesquisa de Mestrado, onde ela fala sobre famílias e questões étnico-raciais. Afirmou ter chegado a esse tema fazendo o movimento da Sankofa, voltando às suas raízes para avançar. Relembrou que as Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 são frutos da luta de diversos movimentos sociais. Iniciou a reflexão sobre o papel dos pais e responsáveis na execução destas Leis e como a escola tende a silenciar, neutralizar

e homogeneizar as diferenças. Em conversa inicial com as famílias foram apresentadas as Leis e promovidas reflexões sobre autodeclaração, autoestima, racismo e mito da democracia racial. Elas participaram ativamente, construindo novos saberes sobre os temas sugeridos. Questionaram como uma Lei que tem 21 anos nunca lhes foi apresentada. Diante dessas trocas, Elayne decidiu criar as pílulas antirracistas que foram apresentadas no GT com quatro vídeos: Lápis cor de pele?; Autodeclaração: o que eu sou?; Que África você conhece?; Vamos refletir sobre estereótipos?. Os vídeos geraram diversas discussões e os participantes ficaram ansiosos para utilizá-los em suas unidades escolares. Eles se encontram no canal do YouTube e Instagram “Pílulas Antirracistas”. A professora finalizou enfatizando que as discussões com as famílias não devem se findar nunca e que eles são aliados indispensáveis na luta antirracista. O professor Haroldo iniciou as discussões com o trecho do filme Ópaí, ó, filme de 2007, cena impagável com Lázaro Ramos e Wagner Moura. Em seguida, utilizou a imagem do quadro “Aredenção de Cam” e o professor palestrante trouxe à tona as discussões sobre a tese de embranquecimento em nosso país. Contextualizou com as falas de seus familiares, como sua avó explicava a sua negritude e, logo após foi passado um segundo vídeo de Maria Gal, explicando o que é colorismo. O professor falou sobre colorismo e branquitude, trouxe a concepção de Gilberto Freyre e o mito da democracia racial, já mencionado antes pela professora Elayne. Trouxe resultados de pesquisas com o total de residentes do Brasil por cor ou raça e as muitas nomenclaturas utilizadas para autodeclaração em pesquisas anteriores do IBGE quando as respostas eram abertas. Depois de diversas colocações dos participantes, o encontro foi finalizado com um canto do povo Dagara, originário de Gana.

No encontro do dia 03 de julho, fizemos uma caminhada cultural com o guia de afroturismo Vilson Luiz: cria da Vila Cruzeiro, graduação em Administração com pós-graduação em negócios sociais inclusivos pela ESPM, atuando no setor do turismo em favelas. Vilson fala com propriedade do território e, também, com muito carinho. Nos encontramos

no Largo da Penha, onde começamos a ouvir a história local. Ao lado da estátua do Mestre Touro, aprendemos a importância deste para a história da Capoeira (tendo sido justamente homenageado em vida). Nos encaminhamos para a estátua da “Índia” do escultor francês Jules Salmon, uma obra impregnada de fantasia e exotismo. Seguimos para o Parque Shanghai-parque temático mais antigo do Brasil-que já foi itinerante, mas permanece no mesmo endereço desde 1966. O carrossel é um modelo que existe somente três exemplares no mundo. Em sua constante manutenção, permanece ativo, e trouxe memórias de infância para vários participantes. Em seguida, fomos para a Igreja da Penha, no pátio fizemos uma roda de conversa e aprendemos sobre a história da fundação desta instituição, momentos importantes ocorridos naquele local e artistas renomados que já estiveram lá, inclusive, para lançarem seus sambas. Na parte mais alta, aprendemos sobre o entorno: as comunidades que cercam, as universidades que já tiveram suas sedes ali, o curtume que funcionava no local, a construção da igreja, suas reformas, ampliações e melhorias. Finalizamos o passeio repletos de novas informações sobre o território e, como alguns professores disseram, com muitas novas ideias para trabalhar com os alunos.

No encontro de setembro, iniciamos com Izabela Mayara – graduanda em Enfermagem, Doula e educadora perinatal – falando sobre racismo obstétrico. A diferença de tratamento que as mulheres pretas recebem em consultas médicas e durante o parto. Os experimentos que foram feitos em mulheres pretas escravizadas sem anestesia, que marcam a história da medicina e outras diferenciações de tratamento, até mesmo, após o parto. O professor William Mathias-Doutorando em Educação pela UERJ, pós-graduando na especialização em Relações Étnico-Raciais e Educação do CEFET/RJ e Mestre em História Social da Cultura na PUC-Rio- trouxe suas práticas pedagógicas, demonstrando o uso de HQs (Angola Janga, Jeremias-Pele, Jeremias-alma e Conto dos Orixás) numa perspectiva decolonial. Além destes, o curta “O Senhor do Trem” (fala sobre a cultura negra no Rio de Janeiro com foco na história do samba e da Velha Guarda

da Portela-Monarco, Tia Surica e Paulo da Portela) que foi utilizado para trabalhar memória, ancestralidade e musicalidade na perspectiva dos valores civilizatórios afro- brasileiros de Azoilda Trindade. Os valores circularidade, ludicidade, corporeidade e musicalidade, foram trabalhados através do livro “Depassinho em passinho: um livro para dançar e sonhar”. Tivemos a participação de Jéssica Kalunga-Pedagoga, arte- educadora, palestrante, pesquisadora de Dança Afro, contadora de histórias, discípula dos ensinamentos jongueiros e suas pedagogias griôs – suas palavras sensíveis, seus ensinamentos sobre jongo que vieram através de um corpo-dançante que flutua pelo espaço, assim como suas doces observações sobre as palestras. Finalizamos este encontro de forma brilhante, devido a sua presença.

Em novembro fizemos um encontro repleto de participações. Iniciamos com uma Contação de Histórias com a escritora Estela Martins-gestora da Creche Municipal Betinho e autora de diversos livros. A história contada foi a do livro de sua autoria “Quando tocam os tambores”. Estela fez uma linda introdução e nos encantou com sua contação repleta de recursos cenográficos muito bem utilizados. Seguimos com Ricardo Jah-eem-autor de diversos livros e criador da Pedagogia de Favelas. Ricardo nos falou sobre afeto e ancestralidade, sobre sua vivência como criança preta no espaço escolar e como deveriam ser tratados esses corpos que, com frequência, se encontram presentes em nossas escolas públicas. Falou da intensa busca por lugar de destaque feita por pessoas pretas, quanto ensinamento existe nas pessoas que não ocupam esses lugares e que devem ser valorizados. Finalizou com uma vivência, onde ele nos fez sair de onde estávamos, viajar até o Congo, encontrar um ancestral de nossa família, num encontro breve e extremante emocionante, deixando todos de olhos marejados. Em seguida, tivemos Andressa Oliveira-ativista nos temas ligados aos Direitos Humanos com foco em questões raciais e religiosidade em diferentes instituições. Andressa nos contou de sua infância, dos problemas que teve na escola por não possuir, por muito tempo, um endereço fixo. Algumas vezes foi impedida de se matricular

mas, quando conseguiu, se sentia feliz por ter na escola um lugar para onde voltar, fixo. Por muitas vezes dormiu em ônibus circulares ou em casas de pessoas que trocavam a estadia pelo trabalho de organização da casa oferecido por sua mãe, pois algumas pessoas não aceitavam a presença de Andressa ainda criança. Mesmo permanecendo na escola, passou por muitos desafios: professores que não aceitavam as condições em que seus trabalhos eram entregues, notas baixas porque o trabalho estava amassado ou sujo (lembrando que muitos deles foram feitos dentro de um ônibus em movimento) e a fome que, muitas vezes, a impedia de prestar atenção às aulas. Ela finalizou nos fazendo refletir sobre esse lugar que a escola ocupa na vida de algumas crianças e que, inúmeras vezes, nem imaginamos. Depois tivemos a fala de Karen Lamego-pedagoga, contadora de histórias, atriz, Especialista e Mestre em Relações Étnico-Raciais. Karen nos falou de suas práticas com as turmas de Educação Infantil, onde desenvolve um potente trabalho fazendo uso das Cirandas-Ciranda dos afetos, Ciranda da Palavra. Realizou uma vivência com os participantes, construindo um tambor com balde e fita durex, fazendo todos cantarem ao final. E, para concluir, tivemos uma oficina de Dança Charme com Déia Cris Pinto, também professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, introduziu com uma breve explicação sobre a potência preta queéessa dança e, em seguida, colocou todos para dançar. Tivemos mais um encontro de aprendizado, trocas e, principalmente, muita felicidade.

No dia 23 de novembro finalizamos as ações do ano de 2024. Num sábado com previsão de chuvas fortes, consegui com que 33 pessoas comparecessem (havia 40 vagas e 40 pessoas foram convocadas, restando ainda 7 pessoas em fila de espera. Tivemos 33 participantes devido as faltas que ocorreram de forma imprevista). O ônibus para o deslocamento ocorreu em parceria com a GERER-Gerência de Relações Étnico Raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a atividade foi promovida pelo Instituto Pretos Novos (IPN). A primeira foi uma formação antirracista para professores dentro do próprio Instituto mediado por

Claudia Vitalino. Depois seguimos com a guia Ana dentro do próprio Instituto, onde ela conta sobre a fundação deste e as ossadas que foram encontradas devido a uma obra que a família fez no local, onde seria sua futura residência. Em decorrência disto, acontece a abertura do Instituto Pretos Novos que possui em seu salão de entrada, no chão, uma parte de vidro sendo possível visualizar o local em que parte destas ossadas foram encontradas. Seguimos para a parte externa, caminhamos até o Cais do Valongo e, aos pés de uma baobá-plantada pelo IPN- ouvimos as primeiras explicações sobre a chegada através do porto que ali ficava, das pessoas escravizadas em nosso país. Em um primeiro período, até 1831, este era um comércio legal e somente depois disto passa a ser considerado tráfico de pessoas. Ainda há no local a construção onde ficava a guarda que cobrava os impostos referente a estas pessoas, consideradas absurdamente, na época, como produtos. Os locais das casas de engorda, onde depositavam os escravizados que conseguiam vencer a travessia desumana nos navios negreiros para melhorarem seu aspecto físico, tornando-se um produto de maior valor. Seguimos para a Pedra do Sal, local de trabalho das pessoas escravizadas por ser um ponto de embarque e desembarque de sal. Algumas casas do local se tornaram ponto de refúgio para libertos e fugitivos. Tias baianas residiam ali sendo, uma delas, Tia Ciata e nessa casa onde nasce o samba sendo, o primeiro deles, Pelo Telefone (autoria de Donga). Também havia as casas de angu-alimento considerado barato e acessível na época, salvando muitos dos escravizados que fugiam dessa condição subumana de vida. Nosso circuito com a guia Ana finaliza na estátua de Mercedes Baptista (somente nesse momento inicia uma chuva bem fina) que foi a primeira bailarina negra a integrar o corpo de baile do Theatro Municipal. Almoçamos no Armazém do Porto e retornamos no ônibus-pletos e felizes-às 14h para a sede da 4ª Coordenadoria Regional de Educação em Olaria.

Iniciamos no mês de abril de 2025 com a presença do professor Moisés Machado-Pedagogo, Músico, Especialista em educação, Pós-graduando em História da África e da Diáspora Atlântica (IPN), vencedor do

Prêmio Nacional Educar com Equidade Racial e de Gênero (CEERT) pelo Movimento Sextou. Moisés iniciou abordando a importância de construir uma escola baseada em vínculos, afeto e participação coletiva. A felicidade escolar não é resultado de um ambiente meramente acolhedor, mas de práticas que envolvem estudantes e comunidade na construção do aprendizado e da cidadania. A música popular, a literatura negro-afetiva, a reconexão ancestral africana e outras estratégias criativas são caminhos para promover o engajamento e o pertencimento dos alunos. Essas ações se materializam em práticas para trabalhar temas sociais e identitários. A proposta busca não apenas tornar o ambiente escolar mais prazeroso, mas também afirmar a escola como um espaço de valorização da cultura afro-brasileira e de promoção da igualdade racial. Os resultados obtidos com o “Sextou” indicam avanços significativos: felicidade por vir à escola nesses dias, enquanto os responsáveis sinalizaram o interesse dos filhos em frequentar as aulas. Também foi observada melhoria no desempenho dos estudantes em avaliações externas. Moisés integra essas práticas ao compromisso com o antirracismo, a valorização feminina, a sustentabilidade, a criatividade e a inteligência emocional, alinhando sua proposta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e à Lei 10.639/03. Assim, apresenta uma experiência pedagógica que une sensibilidade, inovação e compromisso social, mostrando que uma escola feliz é aquela que se constrói com diálogo, diversidade e afeto.

Em junho tivemos a presença do Pastor Henrique Vieira—pastor, professor, ator, escritor e uma das principais vozes no combate ao fundamentalismo religioso na política no Brasil. Eleito um dos cinco melhores deputados federais, reconhecido como um dos 100 parlamentares mais influentes do Congresso e premiado como Personalidade Aliada no Prêmio Cidadania em respeito à Diversidade LGBTQ+. O pastor Henrique Vieira iniciou sua fala relatando sua construção enquanto homem preto. Contou sobre as dificuldades em se aceitar, em gostar dos próprios cabelos cacheados—os mais crespos entre os dos primos—e em conviver com o diastema (a separação entre os dentes da frente, muito comum entre

peças negras). Segundo ele, o racismo, antes de ser uma prática, é uma visão. É sutil, genocida, uma violência simbólica e, ao mesmo tempo, a ponta de uma série de violências. “Mais absurdo que o absurdo é quando o absurdo deixa de ser absurdo”, afirmou. O genocídio da juventude negra talvez seja o sintoma mais evidente dessa estrutura. Em apenas oito anos, 268 crianças foram baleadas no Rio de Janeiro, a maioria delas negras. Tão grave quanto o número é a naturalização dessa tragédia. Henrique provocou: o que uma escola precisa fazer para ser racista? Nada. O racismo já está no automático, na modelagem histórica que formou a sociedade brasileira. Por isso, a única forma de confrontar esse racismo cotidiano e sutil no campo da educação é com práticas pedagógicas antirracistas. Sendo o racismo estrutural, movendo as instituições brasileiras, se essas instituições não tiverem consciência crítica e processos objetivos de reformulação, inevitavelmente continuarão reproduzindo o racismo. Pensar em uma educação para a equidade, uma educação antirracista e transformadora, exige reconhecer que o país foi formado e forjado sobre violências, tendo o racismo como elemento central, sistêmico, histórico, estruturante e estrutural. Quando se compreende o racismo por essa perspectiva, entende-se que ele ultrapassa ações, motivações ou intenções individuais. Ele pode até passar pela questão do caráter ou da índole, mas vai muito além disso—está para além do indivíduo ou do grupo. Se fosse apenas uma questão moral, bastaria educar as pessoas e o racismo desapareceria com o tempo. Sendo o racismo formador da sociedade brasileira e a educação uma expressão dessa sociedade, é preciso reconhecer que a escola pode tanto reproduzir o racismo quanto ser um instrumento de sua transformação. O racismo é o chão da história do Brasil, moldando instituições, imaginários, afetos, emoções, o consciente e o inconsciente coletivo. Assim, a educação, ao mesmo tempo em que pode reafirmar esse projeto, também carrega em si a potência de rompê-lo e reconstruí-lo de forma justa e igualitária.

Em setembro tivemos Eliane Ferreira – Mestre em Educação, Pedagoga, Psicóloga, escritora, Pós-graduada em Neurociência, Psicologia

Positiva e Mindfulness, Especialista em Políticas Públicas e Projetos Socio-culturais em Espaços Escolares e Especialista em Gestão, Governança e Setor Público. Eliane compartilhou uma narrativa autobiográfica que costura memórias pessoais, afetos e trajetórias docentes. Levou os participantes a refletir sobre como a escola pode ser tanto um espaço de exclusão quanto de acolhimento e transformação, dependendo das práticas e relações que se constroem ali. Destacou a importância da gestão democrática e do coletivo atuante, que tornam a escola viva e significativa. Apresentou o projeto “Africanidades” que valoriza a diversidade e o reconhecimento das raízes culturais afro-brasileiras, evidenciando que compartilhar histórias é uma forma de resistência e reconstrução da própria existência. João Roberto Souza – Graduação em História (UFF), Especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea e Mestrado em Ensino de História (UNIRIO) – trouxe o conceito de racismo religioso escolar, baseado em Wanderson Flor do Nascimento, mostrando como o preconceito contra religiões de matrizes africanas (RMA) se manifesta no ambiente escolar. A análise foi feita sob três pilares: Ideológico - o ensino religioso, mesmo facultativo, ainda privilegia valores cristãos e exclui outras crenças; Institucional - a falta de formação e letramento racial entre docentes e gestores faz com que o racismo religioso se reproduza de forma naturalizada; Familiar - a resistência de famílias cristãs à abordagem das RMA impede a aplicação efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Embora o Estado seja laico, o cristianismo molda práticas e discursos escolares, contribuindo para a marginalização de outras expressões religiosas. Ele nos levou a refletir sobre uma educação antirracista e plural, capaz de reconhecer e respeitar todas as formas de espiritualidade. E Thayssa Menezes – Pedagoga (UFF), Especialista em Educação Básica (IFMG), atua como Assistente II na Gerência de Relações Étnico-Raciais (Gerer), pesquisadora no coletivo “Rede Preta”, compositora e idealizadora do projeto “Mulheres Negras no Carnaval” - falou sobre samba e carnaval como campos de produção de conhecimento e identidade negra. Ela mostra que o samba, historicamente marginalizado, é também espaço de intelectualidade, coletividade

e resistência. Além da materialização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 através das escolas de samba, deve-se buscar fortalecer uma identidade racial positiva; reconhecer personalidades negras e indígenas fora do currículo tradicional; valorizar o saber coletivo e oral presentes nas comunidades; destacar a boneca Abayomi como símbolo de resistência e ancestralidade. Aproximar carnaval à escola formal promove uma educação antirracista, cultural e criativa. As três apresentações dialogam ao defender a educação como espaço de memória, identidade e transformação social. Todas convergem na ideia de que a escola precisa ser um território de escuta, diversidade e resistência, onde a história de cada sujeito—pessoal, cultural ou religiosa—possa “voar”, existir e ser respeitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo de trabalho possui uma frequência diversificada, variando conforme as demandas da Secretaria Municipal de Educação. Apesar disto, percebemos o quanto há pessoas engajadas e preocupadas em realizar uma educação antirracista, o quanto há trabalhos bons escondidos em mais de 1.500 escolas que compõem a nossa rede. Esse GT visa também a valorização do território. A 4ª Coordenaria Regional de Educação é repleta de escolas em áreas conflagradas e isso não pode ser ignorado quando pensamos em educação. A cor desses alunos que frequentam as mais de 140 escolas que compõem esta Regional não pode ser esquecida. É por eles que trabalhamos. É por eles que levantamos todos os dias. É por eles que planejamos e buscamos ideias novas. É por eles que queremos uma escola melhor. Uma escola em que eles se vejam, que eles realmente se identifiquem e não somente “frequentem”. Frequentar não gera carinho, não gera autocuidado, não gera afeto, não gera arrepio, não gera autoestima, não gera pertencimento. Queremos uma escola que seja melhor que a escola que frequentamos.

REFERÊNCIAS

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, 2010, v. 26, n. 01, p. 15-40.

SILVA, Mauricio. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-10, e20213, maio/ago 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, n. 13, pp. 05-24.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, 2012, vol.17, n.50, pp. 267-282.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.003

A POTÊNCIA DA ESCRIVIVÊNCIA: A INFLUÊNCIA DA ESCOLA EVARISTIANA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Cintia Quina¹

RESUMO

A partir de dados coletados de uma pesquisa em andamento, a proposta deste artigo é evidenciar o quanto o pensamento de Conceição Evaristo e, em especial, o acionamento do conceito de escrevivência têm ganhado força nas pesquisas acadêmicas nos últimos tempos e contribuído assim para um tipo de escrita e abordagens que rompem com modelos convencionados de produção acadêmica em várias áreas de conhecimento, com destaque para os estudos na área de Educação. Além do referido conceito, chamaremos a atenção para como uma determinada obra tem sido profundamente relevante para esses estudos, a qual é o caso de Ponciá Vicêncio. O caminho escolhido para o desenvolvimento dessa reflexão se deu a partir do levantamento de dissertações e teses produzidas entre os anos de 2007 e 2023. Esse recorte se justifica por compreendermos as alterações da LDB, Lei n.º 9394/96, pelas Leis n.ºs 10.639/2003 e 11.645/2008 como um importante impulsionador no que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação antirracista em suas várias modalidades de ensino. Neste caso, direcionamos nossas reflexões para o Ensino Superior, por entendermos que esses estudos tendem a promover importantes transformações no cenário acadêmico, dentre elas o que tem sido chamado por algumas pesquisas como escola evaristiana, além de se

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP-FEUSP, e-mail: cintia-quina@usp.br

tornarem referência para pensarmos estratégias didático-pedagógicas para a educação básica.

Palavras-chave: Conceição Evaristo, escrevivência, escola evaristiana, Ponciá Vicêncio, educação antirracista.

INTRODUÇÃO

Os caminhos que nos conduzem à *escrevivência*, no sentido de compreender a sua relevância do ponto de vista teórico-metodológico e as transformações que são promovidas nesses saberes e fazeres acadêmicos, têm como ponto de partida a obra da escritora Conceição Evaristo.

Os caminhos abertos por Evaristo nos possibilitam refletir sobre nossas vivências e também escrever sobre elas, as nossas chamadas *escrevivências*. Conceito esse que há 30 anos vem promovendo uma revolução na escrita, que não se restringe a uma produção literária, mas que também tem ganhado força na produção acadêmica e que, com isso, nos convida a repensar os cânones estabelecidos.

Esse processo de reexame dos cânones tem a ver não só com os referenciais teóricos trazidos para as produções acadêmicas, mas também com a sua linguagem. Essa escrita acadêmica que nos foi ensinada como algo frio e distante se transforma em algo muito mais presente e visceral.

Essa frieza e distanciamento estão relacionados a uma produção científica que se pretende neutra e universal, que nos ensinou que pesquisa e pesquisadora são coisas que não se misturam ou que pelo menos não deveriam se misturar, assim como água e óleo.

O movimento promovido pela *escrevivência* tem muito a ver com um movimento confluyente, de compartilhamento do mundo, como nos ensinou Antonio Bispo dos Santos (2023), que simboliza o encontro e o fortalecimento de saberes e existências, afinal não se trata de uma fusão que apaga as diferenças, mas sim de uma energia que impulsiona o compartilhamento, o reconhecimento e o respeito, permitindo que cada indivíduo seja ele mesmo, nesses múltiplos caminhos de transformação.

Conceição Evaristo (2020) afirma que a *escrevivência* nada tem a ver com uma escrita narcísica, pois não se trata de uma escrita limitada a uma ideia de um eu sozinho, mas sim de uma escrita “que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso

rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes” (p. 38), mas sim de Oxum e Iemanjá.

Os espelhos de Oxum e Iemanjá, afirmou a autora, nos permitem encontrar nossos rostos individuais e coletivos, pois nos descobrimos belas e nos reencontramos com as nossas potências que durante o processo colonial foram constantemente mutiladas. No nosso processo de potência coletiva, nos conscientiza da nossa capacidade em escrevermos nossas próprias histórias e que “a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos” (p.39).

Acerca dos sentidos da escrevivência, Maria Nazareth Soares Fonseca (2020) afirmou que estas discussões ganharam maior força quando são utilizadas em artigos, dissertações e teses e acerca da própria obra de Evaristo e os caminhos interpretativos se mostram variados, sobre isso ela afirmou que:

Como se pode perceber, o termo “escrevivência”, discutido pela própria escritora desde 1995, que o define como uma feição de sua escrita literária, aos poucos se transforma em uma potência signífica capaz de balançar os alicerces de uma ordem literária instituída(...) o termo vem sendo retomado com base em ângulos de visão e pontos de vista que remetem à etnia e ao gênero. Os sentidos possíveis ao termo bordejam os gêneros abrigados pela noção de “escrita de si”, tal como se apresentam na autobiografia e na autoficção, mas também autorizam interações com outros termos e expressões que acolhem as relações entre sujeitos negros e modos de experienciar a memória e a própria vida. Escrevivência torna-se uma estratégia escritural que almeja dar corporeidade a vivências inscritas na oralidade ou a experiências concretas de vidas negras que motivam a escrita literária. (FONSECA, 2020, p. 65-66.)

Justamente pensando sobre essa pluralidade interpretativa que a obra de Evaristo nos proporciona, partindo dos elementos que Fonseca analisa, podemos compreender que o termo, enquanto essa potência que possui, não só balança as estruturas de uma ordem literária estabelecida, mas estabelece uma outra ordem literária, a partir do momento em que se constitui numa estratégia escritural que caminha com base em vários ângulos, que podemos compreender, não só necessariamente de visão,

mas de percepções à medida que corporifica nessa escrita experiências concretas de vidas negras.

Trazemos aqui a ideia de percepção em consonância com as discussões propostas por Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (2021), que diz respeito a como, em especial as sociedades africanas, percebem e interagem com o mundo, onde se tem uma integração das experiências sensoriais, ancestrais e o contexto cultural e social e não somente a visão. Diante disso, é possível percebermos a força desse legado africano nessa produção que tem na figura de Evaristo hoje uma das nossas principais, senão a principal referência.

Nessa direção, também podemos nos referenciar naquilo que propõe a filosofia da ancestralidade que tem como um de seus representantes, o filósofo Eduardo Oliveira (2012), filosofia essa que tem como uma de suas características, a ética circular e a ancestralidade enquanto uma categoria analítica que justamente constrói essa ética, que não exclui ninguém, mas pelo contrário, valoriza a coletividade e o pertencimento, promovendo a identificação mútua em oposição a uma identidade individualista.

Diante do exposto, a valorização da ancestralidade nos permite o entendimento acerca de uma conexão que diz respeito a uma parentalidade que não se restringe a fins biológicos, e a aquelas/aqueles que já faleceram, mas sim às nossas mais velhas e aos nossos mais velhos, que são nossas bibliotecas vivas e que continuam movimentando a roda da vida.

Fernanda Felisberto (2020), ao tratar da escrevivência enquanto método, chamou atenção para uma experiência vivida enquanto docente do ensino superior ao observar o caminho que estudantes vinham fazendo em seus trabalhos de conclusão de curso:

(...)tenho observado que o momento da elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, de parte dos estudantes, é uma etapa de impasse, de insegurança, pois eleger um tema com o atravessamento racial e na sequência selecionar uma orientação que tenha um acolhimento e um acúmulo na área nem sempre é fácil, uma vez que é o momento em que o fazer acadê-

mico se junta com o ativismo, e em muitos casos é o momento da interdição (FELISBERTO, 2020, p. 170).

Em vista disso, podemos perceber que esse impasse, insegurança, momentos de interdição e também ativismo acadêmico acabam sem dúvida tendo continuidade na pós-graduação, pois a própria autora, não só relatando a experiência de suas/seus estudantes, nos conta o quão complexo é se libertar de amarras acadêmicas, que:

(...) se traduzem muitas vezes em uma preocupação maior para acertar na forma, ponto recorrente de desqualificação, o que me conduz, com frequência, a titubear, e em alguns momentos engessam a minha capacidade criativa. Já fui traída algumas vezes pela minha escrita! Em diversas ocasiões, não encontro o léxico ideal, em outros, a estrutura que materialize o meu sentimento, o que torna o exercício da reescrita uma etapa constante em distintos artigos que produzo interdição. (FELISBERTO, 2020, p. 165)

Por essa razão, compreendemos a escrevivência como um operador teórico com tanta potência, por colocar Evaristo em diálogo com as mais diversas intelectuais que vivenciam em seus corpos e produções a experiência do racismo, imbricada com diferentes formas de opressão, “para refletir a prática em torno da escrita de mulheres negras, e mulheres oriundas de camadas populares, e o impacto desse fazer em suas produções/vidas.” (p. 166).

Isto posto, verificaremos o que os nossos estudos nos revelaram.

DESENVOLVIMENTO: O QUE A PESQUISA TEM NOS MOSTRANDO

O caminho escolhido para o desenvolvimento de nossa reflexão se deu a partir do levantamento de dissertações e teses produzidas entre os anos 2007 e 2023. Esse recorte se justifica por compreendermos as alterações da LDB Lei n.º 9394/96 pelas Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 como um importante impulsionador no que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação antirracista em suas várias modalidades de ensino.

Diante disso, temos nos proposto a pensar como princípios societários africanos são acionados teórico-metodologicamente para fundamentar práticas educativas e estratégias didático-pedagógicas na efetivação da educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e, nesse processo de investigação, nos deparamos com várias pesquisas que faziam referência à obra de Conceição Evaristo. Durante o exercício de inventário das pesquisas, além de recorte temporal, estabelecemos alguns descritores específicos para a efetivação desse exercício que foram:

- relações raciais, ancestralidade, mulheres negras, mulheres indígenas, educação escolar indígena e educação escolar quilombola. Sobretudo quando usamos os descritores ancestralidade e mulheres negras, nos deparamos com estudos que faziam menção à obra de Evaristo.

De acordo com o levantamento realizado no recorte estabelecido e com o uso dos descritores já mencionados, localizamos um total de 29 pesquisas, sendo 13 dissertações e 16 teses, localizadas em diversas áreas, com uma preponderância para a área de Letras e Linguística, o que talvez possa num primeiro momento nos parecer até óbvio, tendo em vista que a autora de referência vem das Letras, pois Conceição Evaristo é mestra em letras-literatura brasileira e doutora em letras-literatura comparada.

O que consideramos importante salientar nesse caso, no sentido de reforçarmos esse debate, foi o que anteriormente já apontamos, no que diz respeito ao abalo dessas estruturas literárias canônicas há tempos estabelecidas, promovendo assim outras possibilidades e caminhos para essa produção literária.

Mas o que nos chamou ainda mais atenção foi justamente o fato de o pensamento da autora poder ser visto em outras áreas de conhecimento, como interdisciplinar e na educação, que depois das letras em que foi possível localizar o maior número de pesquisas.

Dentre as pesquisas observadas em nosso percurso outro aspecto relevante observado, além do uso do conceito de escrevivência, é que boa parte desses estudos apresentou como principal referência para análise a obra “Ponciá Vicêncio”, primeiro romance da autora publicado em 2003. Obra essa que trata de aspectos como a herança da escravidão, a experiência da migração, a busca por uma identidade, além da desigualdade social, violência contra a mulher e a memória ancestral.

Para melhor organizarmos esses estudos e pontuarmos a relevância do pensamento de Evaristo, ao sistematizarmos os dados, dividimos em: Escrevivência, Ponciá Vicêncio e Outras análises.

Nesse sentido, localizamos 12 estudos que tinham como ponto de partida a obra Ponciá Vicêncio, 9 que se referenciaram diretamente ao conceito de Escrevivência e 8 pesquisas agrupadas dentro dessa sistematização chamada de Outras análises, em que destacamos a referência ao pensamento de Evaristo, onde a análise se dava em torno de tê-la como tema central, a representação da mulher negra a partir da obra da autora ou como seu tipo de escrita nos ajudava a pensar determinados aspectos.

A título de exemplo, temos o estudo desenvolvido por Antonia Lana Alencastre Ceva (2013), tese defendida na área de Serviço Social, no qual o seu objetivo precípuo foi a análise da produção literária de escritoras afro-brasileiras e angolanas enquanto instrumento de militância política e resistência sociocultural, e para refletir sobre esse papel da literatura afro-brasileira, a pesquisadora recorreu a Ponciá Vicêncio.

Ao finalizar a análise da obra de Conceição e das demais autoras selecionadas para o estudo, a pesquisadora concluiu que a escrita de autoria feminina negra constitui uma expressão de um projeto de construção de uma identidade racial que seja positiva e baseada em valores civilizatórios de matrizes africanas, como a memória, oralidade e ancestralidade.

Diante disso, o pensamento de Conceição Evaristo tem se colocado não só como um importante referencial teórico-metodológico, mas tem aberto inúmeros caminhos de pesquisa e contribuído sobretudo para a formação de pesquisadoras, pois verificou-se que, de acordo com o

recorte temporal definido para a nossa pesquisa, a maioria dos estudos que se referenciaram de alguma forma ao pensamento da autora foram produzidos por mulheres, ou seja, a voz dessas mulheres tem aparecido, direcionadas pelos ensinamentos de Conceição. Nesse sentido, vale destacar que, de um total de 29 pesquisas inventariadas, teremos 24 que foram produzidas por mulheres.

Agora, olhando para os estudos que apresentam mais especificamente o conceito de escrevivência para o embasamento de suas reflexões, temos como exemplo as pesquisas desenvolvidas por Amanda Crispim Ferreira (2013) e Helen Campos Barbosa (2019).

Na pesquisa de Amanda Crispim Ferreira, dissertação defendida na área de Letras, o acionamento do conceito se dará quando a autora definiu como objetivo de sua pesquisa observar aquilo que ela chamou de escrevivência afrofeminina, a memória coletiva afro-brasileira, ao defender que a memória seria a mola impulsional da escrita de mulheres negras e, por essa razão, para o desenvolvimento de seu estudo, ela selecionou obras de memórias individuais das autoras, além de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Geni Guimarães para o acesso a uma memória histórica, social e cultural afro-brasileira.

Como forma de concretizar a sua análise, ela selecionou textos em prosa e poesia das escritoras a fim de contribuir para o que ela apontou como a (re)construção da(s) identidade(s), a recuperação da história mutilada, a ancestralidade e a referencialidade negra no Brasil.

Já no caso de Helen Campos Barbosa, uma tese defendida na área da comunicação, se deu mediante a um estudo que se desenvolveu a partir da intersecção entre estética e política, contextualizando a produção musical feminina baiana conhecida como geração tombamento.

Diante disso, a autora propôs a apreensão da experiência estética a partir do conceito de escrevivência, que, enquanto uma metodologia, ao apontar a escrita performática enquanto estratégia política, a possibilitou dialogar sobre a produção musical de cantautoras negras baianas,

refletindo sobre a presença de corpos negros e femininos na produção musical brasileira.

Ao mesmo tempo que a permitiu localizar o seu próprio corpo de mulher negra enquanto pesquisadora e fruidora dessa musicalidade, que analisa a trajetória artística de quatro cantautoras baianas que têm em seus projetos musicais elementos ligados à ancestralidade negra e ao feminismo negro, percebendo assim que houve um processo de ressemantização do significado de uma estética que historicamente negou a cultura afro-brasileira.

Com isso, a relação entre os corpos negros femininos, suas identidades de gênero na construção de um projeto estético musical, de acordo com a autora, foi pensado ali num processo de reificação de memórias, uma grafia ou escrita que se desenha em suas performances, fruto desse legado ancestral da memória do corpo e da voz de mulheres negras baianas.

Tanto numa pesquisa quanto em outra, mesmo de áreas de conhecimento distintas, em anos diferentes e com caminhos de pesquisa que apresentam suas especificidades evidentemente, temos elementos importantes para pensarmos uma aproximação bastante significativa entre esses estudos, qual é a importância da memória.

No estudo de Ceva (2013), ela trouxe esse elemento, a partir da construção de uma identidade positiva que se baseia em valores civilizatórios de matrizes africanas, como a memória. Já para Ferreira (2013), essa ideia da memória vai aparecer quando ela fala da recuperação da história mutilada, enquanto para Barbosa (2019) aparece como processo de reificação da memória.

Nesse sentido, o que queremos destacar é quanto a memória é essencial para nós, pessoas negras, por atuar enquanto elemento de resistência, combatendo o apagamento histórico e fortalecendo a nossa identidade e o pertencimento cultural. Ao resgatarmos e preservarmos as nossas histórias, tradições e conquistas, temos uma ferramenta poderosa para o fortalecimento da nossa autonomia e o combate ao racismo.

Justamente essa arma tão poderosa que de formas diferentes foi apresentada pelas pesquisadoras, é um dos elementos que promove em nós essa conexão tão potente com a obra de Evaristo, pois compreendemos que mesmo a autora, ao tratar de memórias individuais em seus escritos, diz respeito a memórias coletivas tão fundamentais para as múltiplas existências negras.

Para exemplificarmos a categoria Outras análises, seguindo nesse movimento realizado nas categorias anteriores, trazemos o estudo de Ianá de Souza Pereira (2018), tese defendida na psicologia onde a pesquisadora apresentou e examinou memórias de escritoras negras brasileiras e moçambicanas, além de fazer uma aproximação entre temas enfrentados por depoimentos e por textos literários das escritoras.

Ao fim, a pesquisadora concluiu que essas escritoras analisadas, dentre elas Evaristo, representam mulheres negras que se fizeram ver e ouvir por meio de suas produções literárias, apesar da existência de mecanismos ideológicos que mantêm mulheres e pessoas negras quase que alijadas de papéis intelectuais e que precisaram de muito suporte. No caso de Evaristo, a pesquisadora destaca o papel da mãe e da tia materna.

Outro aspecto que ela destaca tem a ver com os referenciais históricos e dinâmicos de sua respectiva ancestralidade. Nesse sentido, Pereira chama a atenção para a importância da ancestralidade e da coletividade negra como uma base importante para esse fazer literário.

Quando tratamos de aspectos como memória, ancestralidade e coletividade, por exemplo, que foram abordados por diversos caminhos, nos remetemos ao que nos ensinou Azoilda Loreto da Trindade (2005), sobre a coletividade, que ela nomeou em seu estudo como cooperatividade, e nos ensinou que: “A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro. (p.35).

Diante disso, podemos compreender, portanto, o quão importante e que faz todo sentido que, durante sua trajetória e para a concepção de

seu fazer literário, Conceição Evaristo tenha tido o suporte de sua mãe e sua tia materna, que lavavam roupas cujo dinheiro contribuiu para o financiamento de seus estudos, pois diz respeito a essa coletividade, essa cooperatividade que se coloca como balizadora desse ser, pensar e criar.

Agora, nos atentando mais especificamente no campo da educação, nos deteremos a refletir sobre as pesquisas desenvolvidas por Hécio Fernandes Barbosa Junior (2019), Jacqueline de Almeida (2020) e Julia Rodrigues Nunes Café (2023) e como o pensamento de Evaristo reverbera nessas produções.

Um dos cinco pesquisadores localizados em nosso inventário, Barbosa Junior (2019), teve como objetivo em sua tese refletir sobre a cultura umbandista como um espaço de produção de saberes e, através das Giras de Umbanda, como a expressão desses saberes. Dentre os caminhos metodológicos utilizados pelo autor, temos os processos de escrevivência de Conceição Evaristo. Nesse sentido, o autor afirma que:

Pedindo passagem às diversas vozes que irão compor esta tese, destaco que se trata de uma inspiração na “escrevivência” presente na obra da escritora brasileira Conceição Evaristo (2017; 2017a), onde, na condução do texto, misturo experiências de vida a um trabalho acadêmico. Foi Evaristo quem abriu espaços em mim para uma proposta de escrita ainda não explorada. Lugares onde o umbandista, o professor e o pesquisador se misturam em uma narrativa, com momentos possivelmente de desequilíbrios, inspirados pela estética e pela cinética que as Giras de Umbanda suscitam (BARBOSA JUNIOR, 2019, p. 13)

Além de nos trazer a importância dessa mistura de umbandista, professor e pesquisador, a partir dos caminhos abertos por Evaristo para nos conduzir no seu processo de investigação, ele nos apresenta a gira enquanto elemento fundamental para a expressão desses saberes.

Trazendo mais uma vez o pensamento de Trindade (2005) para o envolvimento em nossas reflexões, esse envolver que, como nos ensinou Antonio Bispo dos Santos (2023), tem relação com o se conectar, que

seria o oposto de desenvolver, que para ele tem a ver com desconectar, tirar do cosmo.

Nesse sentido, estamos envolvidas com o pensamento de Trindade (2005), Santos (2023), a influência de Evaristo para compreendermos aquilo que Barbosa Junior (2019) nos propôs sobre a gira como caminhos de saberes. Assim sendo, podemos destacar o que Trindade nomeou como corporeidade, e sobre isso ela nos ensinou que:

(...) o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo (...) Neste sentido, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhado (TRINDADE, 2005, p. 34).

Pensando justamente nos corpos enquanto produções de saberes e conhecimentos produzidos coletivamente, Barbosa Junior concluiu que:

(..) as Giras de Umbanda enquanto alegorias, no sentido benjaminiano da palavra, enquanto vias de acesso a outros saberes, incluindo os ancestrais, propondo uma análise que vai além da racionalidade, apresentando o objeto estudado como possibilidades de outras leituras no espaço onde se encontra. (BARBOSA JUNIOR, 2019, p. 144)

Ao trazer a gira e sinalizar a existência de outras possibilidades de leitura, o autor nos convida a pensar no que ele aponta como uma outra forma de apreensão de saberes, por meio de uma outra pedagogia.

A possibilidade de pensarmos essa outra pedagogia, nos remete a uma ideia de ruptura ou, no mínimo, seguir por outros caminhos para a produção desse conhecimento, entendendo que aquele que já se encontra estabelecido não necessita ser a regra a ser seguida, pois ele afirmou que: “A Gira de Umbanda aparece aqui como um grande caminho a ser explorado para novas descobertas dentro do campo da Educação, onde o corpo é visto como produtor de uma linguagem muito específica”(144).

Quanto à importância da linguagem do corpo, a filosofia da ancestralidade nos ensina que o corpo é compreendido de forma bem diferente dos valores pregados pela cultura ocidental cartesiana, trata-se de um território de memória, sabedoria e existência em comunidade, pois diz respeito a um corpo coletivo, portanto, podemos compreender a prática da gira enquanto um corpo coletivo que produz esses saberes e que trazem consigo inúmeras memórias e sabedorias que são coletivas, que são importantes para pensarmos novos caminhos dentro do campo da educação.

A tese defendida por Jacqueline Almeida (2020) teve como objetivo investigar como as escritoras/mulheres negras mobilizam a linguagem poética; quais os recursos estilísticos utilizados; como é construída a voz que fala nos poemas e a escrita de si. Acerca de Evaristo, a autora nos afirmou que:

Nos seus escritos poéticos, Evaristo traz a voz de uma mulher negra consciente e pronta para lutar pelo seu espaço na sociedade moderna. As imagens depreciativas e estereotipadas do passado, que também percorrem grande parte dos seus versos, são por vezes retomadas e ressignificadas pela autora, de forma que não adormeçam diante dos nossos olhos (ALMEIDA, 2020, p. 118)

Diante do exposto, percebemos que dentre os aspectos investigados por Almeida, um que se colocará de forma bastante pulsante em sua pesquisa foi o da escrita de si, que diz respeito a uma prática filosófica e ética, que foi analisada aprofundadamente por Michel Foucault, que se refere ao conjunto de técnicas utilizadas por um indivíduo para refletir sobre si mesmo por meio da escrita. Esse tipo de escrita não se limita a somente registrar eventos da vida, como em uma autobiografia, por exemplo, mas na constituição e transformação do próprio sujeito. No Brasil, entre as principais autoras conhecidas por produzir esse tipo de escrita, temos a própria Conceição Evaristo, além de Carolina Maria de Jesus e Bianca Santana, para ficarmos em alguns exemplos.

Esse tipo de estudo nos convida a importantes reflexões em torno da questão da subjetividade das pessoas negras, pois ao escrevermos sobre nós, não se trata de um “eu” pré-existente e fixo, mas sim de algo que se encontra em (re)construção e dá forma à nossa própria subjetividade. Por essa razão, um processo contínuo de autoconhecimento e autoelaboração é necessário, sobretudo tendo em vista o processo de desumanização enfrentado pela população negra ao longo da história.

Uma das principais conclusões que a pesquisadora obteve ao realizar esse estudo foi a de que a mulher/escritora negra vem buscando, na linguagem (poética), um modo de fazer ressoar sua voz, romper as fronteiras do cânone literário, tencionar representações estereotipadas e estigmatizantes, problematizar o passado e o presente, transcender e (re)construir suas identidades racializadas e de gênero.

Um processo como esse se coloca como essencial, pois diz respeito a um ato de resistência e um contínuo processo de cura, autoconhecimento e empoderamento, que desafia e rompe com a lógica racista e afirma a riqueza e a pluralidade das identidades há tanto tempo silenciadas.

Já a dissertação defendida por Julia Rodrigues Nunes Café (2023) teve como o objetivo principal investigar as trajetórias de professoras negras que atuam no Ensino Fundamental I nas escolas públicas da cidade de Primavera do Leste-MT, dando atenção especial às formas pelas quais o racismo e o sexismo afetaram suas experiências de vida- formação, especialmente, o processo formativo na educação formal e suas experiências ligadas à atuação docente.

Inspirada no conceito de escrevivência, a pesquisadora construiu um caminho próprio para a escrita de sua dissertação, que ela denominou como ateliê ou costura “escrevivente”.

A construção desse ateliê de vivências ou dessa costura “escrevivente” implicava em tecer sua própria história com as trajetórias e as experiências significativas relatadas pelas professoras protagonistas da pesquisa. Desta forma, ela procurou trazer uma escrevivência plural e

coletiva, uma costura “escrevivente” desenvolvida a partir do entrelaçamento dessas histórias.

Ao fim da pesquisa, concluiu-se que a formação e a atuação docente das professoras foram e são atravessadas por desigualdades e por violências raciais e de gênero. Foi proposto que, para além de letramento racial e formação inicial e continuada para o desenvolvimento da educação para as relações raciais, étnico-raciais e de gênero, seriam necessários esforços coletivos da comunidade escolar, assim como o desenvolvimento de políticas públicas para que elas tenham as condições necessárias para efetivar a deseducação e poder construir a educação antirracista, antissexista e antimachista que se espera.

Nesse estudo, foi interessante observar a importância da (re)construção da identidade de mulheres negras juntamente com uma identidade docente, diante do histórico de desumanização da população negra. A pesquisadora nos alerta quanto à necessidade de se ofertar apoio psicológico para as docentes negras, pois os enfrentamentos diários vividos por elas geram um profundo adoecimento que inviabiliza que elas possam desfrutar de forma plena de sua vida pessoal e profissional.

Acerca disso, Frantz Fanon (2008) nos ensinou que o racismo e a lógica colonial não agridem as pessoas negras somente fisicamente, mas também psicologicamente, sobretudo as mulheres que ainda sofrem com os ideais sexistas do patriarcado.

Percebemos que, nas pesquisas no campo da educação, o pensamento de Conceição Evaristo reverberou de modo a nos fazer refletir acerca da possibilidade de pensar uma outra pedagogia, qual é a voz, o que querem e o que precisam dizer as mulheres negras a partir de seus escritos e a trajetória de docentes negras e os seus desafios.

Diante disso, é possível compreender que é fundamental a existência do autocuidado, do cuidado coletivo para a promoção do autoconhecimento, do empoderamento de pessoas negras, possibilitando que essas vozes possam ser ouvidas e lidas e que se caminhe por outras estradas de saberes que sejam mais condizentes com as nossas realidades.

Diante desses usos aqui abordados, Tatiara Pinto vai nos dizer o quanto a escrevivência é, portanto, um conceito revolucionário:

A escrevivência também se transformou em um meio para artistas de várias áreas do conhecimento poderem se ver legitimados e poderem, finalmente, expressar sua arte. Muitos fazeres antes mal olhados e mal pagos conquistaram certa visibilidade quando acompanhados da áurea que envolve a escrevivência. A escrevivência coloca em cena corpos interditados até então, é altamente inclusiva, por isso é um conceito revolucionário. Ao considerar a crítica literária brasileira, acostumada com critérios elaborados para analisar obras de autores não negros, é notório que a escrevivência tenha alcançado esse espaço crítico. A escrevivência caiu como um Oxé, ou machado de Xangô, na estrutura da crítica nacional, abrindo uma fenda nunca vista e dessa abertura vem saindo, cada dia mais, ‘vozes afogadas na viagem negreira’, para parafrasear um poema de Conceição. (PINTO, Tatiara, 2025, p. 1)

Ao longo deste trabalho, nos deparamos com essas várias “vozes afogadas negreiras” que emergiram para a superfície, nos trazendo a criação, a potência e os caminhos que foram abertos pela escrevivência. Assim sendo, é possível pensarmos em uma espécie de “escola evaristiana” ou uma “perspectiva evaristiana” de produção de conhecimento?

Essa questão nos surge por pensarmos a partir dos estudos apontados, numa determinada forma de escrita, de análise dos fenômenos históricos e sociais, que ao longo dos anos vem se consolidando e rompendo com um padrão de escrita há bastante tempo cristalizado no contexto acadêmico. Tendo em vista isso, nos parece bastante interessante, pois o que comumente se vê é que geralmente os métodos, os nomes das teorias, as escolas de pensamento são dificilmente associadas às mulheres.

Diante dessa reflexão, podemos citar estudos que já vêm fazendo referência a essa perspectiva evaristiana, como por exemplo, Imara Bemfica Mineiro e Valdício Almeida de Oliveira (2023):

(...) a escrita evaristiana é influenciada por pressupostos que enfatizam a relevância da representatividade e da identidade na literatura e, por conseguinte, coloca em evidência as histórias de subalternizadas. Assim sendo, ela resiste, (re)age e contesta a visão eurocêntrica da literatura como um campo

neutro e universal, dando voz às excluídas e às oprimidas, e denunciando as formas de discriminação e violência. (...) (MINEIRO; OLIVEIRA, 2023, p. 28)

Com isso, compreendemos que, entre os vários elementos contidos na obra de Conceição, a contestação a uma visão eurocêntrica de literatura e a voz de mulheres negras têm sido o farol para muitas pesquisas e pesquisadoras que pensam numa produção de conhecimento em que se exerça por caminhos diversos uma desobediência epistêmica.

Nesse processo de fortalecimento das vozes de mulheres negras, inspirada na obra de Evaristo, se constitui uma produção literária e acadêmica, como pudemos ver ao longo de nossas reflexões aqui contidas, um importante mecanismo para a conscientização e a luta pelos direitos humanos que reorganiza e estabelece questionamentos acerca de determinismos históricos, intencionando a desconstrução de discursos hegemônicos.

Outrossim, Adrielly da Silva Gomes et al. (2025) afirmam que “Oponto fulcral da escrevivência evaristiana é compreender que, embora o texto escrito esteja partindo de vivências singulares que atravessam fortemente o autor, ele nunca tem fim em si mesmo, mas no leitor-espectador-ouvinte.” (p. 4)

O que as autoras definem como leitor-espectador-ouvinte tem a ver com o fato de Evaristo mobilizar três papéis diferentes na recepção e interação que estabelecemos com a sua obra, nos convidando assim a ter uma postura ativa, de escuta sensível e crítica, rompendo o lugar passivo da recepção tradicional.

Portanto, a ideia do ato expressa inclusive no título do artigo de Gomes (2025), nos mostra que a escrevivência não é somente discurso, mas prática viva, ou seja, uma ação estética, política e pedagógica. Cada leitura que realizamos da obra de Evaristo se torna ato de resistência, uma vivência compartilhada que provoca reflexão e transformação.

Como pudemos perceber dentre as várias produções observadas em nosso exercício de inventário, essa ação estética, política e pedagógica se

fez presente, produzindo inúmeras reflexões e transformações em suas pesquisadoras.

Gomes inclusive nos chama a atenção para o fato de que a ideia não é restringir a obra de Evaristo, mas, a partir da incorporação de suas obras, ampliarmos sobremaneira o espectro do que observamos. Dentre as pesquisas analisadas em nosso inventário, foi possível perceber essa incorporação e ampliação desses horizontes.

Nesse sentido, a escrevivência de Conceição Evaristo se concretiza como ato político e estético que desafia o racismo estrutural. Por meio da palavra escrita, dita e encenada, o leitor-espectador-ouvinte é convidado a reconhecer-se como sujeito histórico e a participar ativamente dos processos de resistência e emancipação coletiva.

Em virtude desse movimento que cada vez mais vem se corporificando na produção acadêmica, nas mais variadas áreas do conhecimento, ou seja, transcende o campo das Letras e da Linguística e pode ser localizado inclusive em áreas como a Administração, com uma dissertação defendida em 2023 que, além de nos evidenciar a influência da autora, reforça o que Gomes aponta sobre incorporar e ampliar horizontes a partir do pensamento da autora.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Anderson Souza Santos (2023) teve como objetivo descrever colonialidades inscritas nas falavivências do trabalho doméstico de caseiros negros do Espírito Santo. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, que envolveu as escrevivências do próprio autor, mostrando aí a influência do pensamento de Evaristo, a produção de diários de campo para a apreensão das falavivências de caseiros negros, considerando neste processo a inspiração na tradição da oralidade africana.

Os seus estudos lhe permitiram constatar que os resquícios das colonialidades do ser, saber e poder que marcaram e marcam as vivências se encobrem na naturalização do lugar do homem negro na sociedade e no mundo do trabalho, isto é, a preponderância desse lugar de subalternidade.

Diante do exposto, acerca dessa pesquisa, vale destacar dois aspectos que se conectam com as reflexões que estamos construindo aqui, diz respeito ao conceito de falavivência e à questão da oralidade africana.

Mais uma vez nos valendo daquilo que Trindade (2005) nos propôs acerca da oralidade, ela afirmou que “nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência.” (p. 33) e que é importante potencializarmos momentos de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala, pois falar e ouvir podem ser libertadores.

Nesse sentido, a oralidade não está limitada a uma narrativa histórica, mas permeia manifestações culturais e filosóficas. A potência da oralidade, inclusive, nos traz a Oralitura, conceito que se destaca a partir da década de 1980 com os estudos da professora e pesquisadora Leda Maria Martins.

Dentre algumas de suas principais características, a oralitura se ancora na articulação oral e escrita, performance e corporeidade e a dinâmica textual, ou seja, temos uma intersecção entre a oralidade e o universo letrado, sua manifestação não se dá somente pelas palavras, mas também por meio de performance, gestos, mímica e ritmo, em um corpo que se torna lugar de memória.

Portanto, diz respeito a uma prática cultural que é viva e dinâmica, que se adapta a diferentes contextos interacionais e registros de linguagem, sejam eles formais ou informais.

Acerca da falavivência, conceito apresentado por Anderson Santos, o mesmo apontou que :

(...) o objetivo geral e específicos foram construídos em torno da expressão falavivências, que vem sendo uma tentativa do grupo de estudos orientado pela prof.^a Juliana Cristina Teixeira de adaptação de bases teóricas e políticas, do conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, para se repensar as formas de trabalhar a oralidade de pessoas negras em pesquisas também conduzidas por pesquisadores negros. (SANTOS, 2023, p. 43)

Com isso, ao longo de nossa reflexão, foi possível localizar não só a influência da escrevivência, que foi a nossa mola propulsora para essa escrita, mas também a ampliação de horizontes a partir do pensamento da autora com a criação de outros conceitos como a costura escrevivente e a falavivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: JÁ NASCEU A ESCOLA EVARISTIANA?

Perante o exposto, pudemos acompanhar o quanto a escrevivência e a obra de Conceição Evaristo têm se tornado cada vez mais potentes e reverberado na produção acadêmica. Ao longo desse artigo, foram apresentadas nas mais diversas áreas do conhecimento, teses e dissertações, que foram produzidas tendo como referencial teórico- metodológico o conceito de escrevivência, reflexões a partir do que nos convida a pensar a obra Ponciá Vicêncio e a escrita de mulheres negras tendo como uma das referências o pensamento de Evaristo.

Nesse percurso, de reflexões em torno dessas pesquisas, trouxemos estudos produzidos no campo das Letras, o que se colocava como certa obviedade, tendo em vista a formação da autora, mas compreendemos que o que estávamos num primeiro momento entendendo como óbvio, não era tão óbvio assim, visto que estamos acompanhando dentro desse movimento literário a ruptura de cânones estabelecidos há gerações.

O que nos provoca uma surpresa bastante interessante é que foi possível localizar estudos em áreas do conhecimento que passavam muito longe da obviedade que presumíamos quando observávamos as pesquisas no campo das Letras. Estamos falando da dissertação defendida na Administração em 2023, que inclusive nos apresenta um novo conceito a partir das reflexões produzidas no contato com a escrevivência.

Pensando especificamente sobre aquilo que nos atravessa, buscamos perceber também o quanto a escrevivência tem se mostrado potente nas pesquisas no campo da Educação. Nesse sentido, fomos convidadas a

uma reflexão acerca de elementos fundamentais para pensarmos o ser e estar no mundo de pessoas negras.

Nos foram apresentados elementos para pensar uma outra pedagogia, isto é, partilha de saberes, de mundo, feita por nós, para nós e para os outros. Afinal, quando se elabora a partir de uma lógica de comunidade, de cooperativismo, é totalmente o oposto de uma ideia de exclusão ou segregação. Além disso, qual é a voz, o que querem e o que precisam e como dizer o que vivem, sentem, pensam, aprendem e partilham as mulheres negras a partir de seus escritos e a trajetória de docentes negras e os seus desafios.

Aliás, pensar em docência negra, para além dos enfrentamentos cotidianos no ambiente profissional, que é fundamental que sejam estudados e debatidos exaustivamente, estamos falando de educação formal no Brasil, algo que nunca foi pensado para nós, mas que, porém, sempre foi um elemento importante para organização dos processos de luta e emancipação da população negra ao longo da história.

Nesse processo de muitas “costuras escrevíveis” que vamos construindo, como nos ensinou Café (2023), retomo uma questão aqui levantada: é possível pensarmos em uma espécie de “escola evaristiana” ou uma “perspectiva evaristiana” de produção de conhecimento?

Posto isto, acreditamos estar nascendo uma nova escola de pensamento, na verdade, assim como Azoilda Loretto da Trindade nos brindou com a conceituação e a sistematização dos valores civilizatórios afro-brasileiros, que são bastante presentes no pensamento de Conceição Evaristo, inclusive, o movimento que buscamos fazer foi o de evidenciar a potência de um conceito, de um pensamento e os frutos que ele tem gerado na academia nos convidando a seguir por uma outra estrada na produção científica, que seja muito mais sentida, vivida, produzida e representativa da realidade das suas pesquisadoras e pesquisadores.

A perspectiva evaristiana nos ensina que uma produção que traz uma narrativa coletiva em oposição a uma escrita individualista ou narcísica, que se apresenta enquanto um ato de resistência contra o silenciamento

histórico imposto às populações negras, profundamente vinculada com a oralidade, que se conecta com a ancestralidade e que tem o corpo como seu território, pode ser e tem nos mostrado isso, ser uma produção científica.

Não abrindo mão do rigor que um trabalho científico exige, mas que traz consigo outras possibilidades, rompendo com uma estrutura engessada que por várias gerações aprisionou e ainda aprisiona uma série de pesquisadoras e pesquisadores e muitas vezes os expulsa do espaço acadêmico. A possibilidade de uma “escola evaristiana” nos possibilita chegar, permanecer e retornar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jacqueline de. Mulheres negras contam suas histórias por entre os caminhos da poesia brasileira: as vozes de Conceição Evaristo e Miriam Alves. Tese (Doutorado em Educação) Luterana do Brasil, Canoas, Rio Grande do Sul, 2020.

BARBOSA, Helen Campos. Manifestos para ouvir: a experiência estética gendrerizada e racializada a partir das cantautorias de Manuela Rodrigues, Luedji Luna, Larissa Luz e Josyara. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BARBOSA JUNIOR, Hécio Fernandes. Descruza os braços e gira: saberes e escrituras na umbanda. Tese (Doutorado) de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

CAFÉ, Julia Rodrigues Nunes. Trajetória de vida - formação de professoras negras do Ensino Fundamental I em Mato Grosso. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.

CEVA, Antonia Lana Alencastre. Intelectuais negras: escrituras de mulheres negras brasileiras e angolanas como instrumento de resistência sociocultural. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

EVARISTO, Conceição. A escrituragem e seus subtextos. In: *Escrituragem: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

FELISBERTO, Fernanda. *Escrituragem como rota de escrita acadêmica*. In: *Escrituragem: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 164-180.

FERREIRA, Amanda Crispim. *Escrituragens, as lembranças afrofemininas como um lugar de memória afro-brasileira: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2013.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Escrituragem: sentidos em construção*. In: *Escrituragem: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 58-73

GOMES, Adrielly da Silva; ARAÚJO, André Luís de; MELO, Maria de Fátima de. *Processos de resistência e emancipação do leitor-espectador-ouvinte no combate ao racismo estrutural: a escrituragem de Conceição Evaristo em ato*. *Bakhtiniana*, São Paulo, 20 (3): e66711p, jul./set. 2025.

MINEIRO, Imara Bemfica; OLIVEIRA, Valdício Almeida de. *Autoridade e resistência: a literatura evaristiana denunciando violências contra a voz e o corpo negrofemininos*. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, n. 46, 2023. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernos seminal/article/view/76167>>. Acesso em: 7 fev. 2025.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira*. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. . 2021. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. 1. ed. - Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

PEREIRA, Ianá de Souza. De contos a depoimentos: memórias de escritoras negras brasileiras e moçambicanas. Tese (Doutorado)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

PINTO, Tatiara. Escrivência–30 anos de um conceito revolucionário. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/escrevivencia-30-anos-de-um-conceito-revolucionario/>. Acesso em 07 fev. 2025.

SANTOS, Anderson Souza. Colonialidades inscritas nas falavivências no trabalho doméstico de caseiros negros no Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: Valores afro-brasileiros na educação: boletim 22. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<https://culturamess.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.004

HISTÓRIAS E NARRATIVAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ALAGOAS

Iara Katielle Pereira da Silva¹Charlane Moura da Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre os impasses da educação antirracista em Alagoas, que enfrenta uma série de desafios que se entrelaçam com a história e as narrativas do povo negro no estado. A implementação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, é um marco importante, mas a sua efetivação ainda encontra barreiras significativas. Apesar dos avanços, a educação antirracista no estado ainda enfrenta desafios estruturais, a resistência à implementação efetiva das políticas educacionais são evidenciadas em estudos que mostram que muitos educadores ainda não tiveram acesso à formação étnico-racial adequada. Isso reflete uma necessidade urgente de capacitação e sensibilização contínuas para que os educadores possam abordar as questões raciais de maneira informada e eficaz. A resistência por parte de alguns setores da sociedade e da própria comunidade escolar também representam um desafio, a visão limitada sobre a importância da inclusão do conteúdo nos currículos geram conflitos na implementação das diretrizes. A implementação da cultura de um povo como um seguimento contra as for-

- 1 Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, iara.katielleps@gmail.com;
- 2 Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Biodiversidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, charlanesilva61@gmail.com;

ças de marginalização, que teceram a ancestralidade e construíram através do tempo um campo religioso e cultural dinâmico e que sustenta até os dias atuais a identidade, os valores e as memórias de uma sociedade que dentro de um sistema dominante que enfatiza a cor e o pertencimento cultural, criando redes de intolerância, silenciando e constituindo um cenário socio-cultural desfavorável, nos permite promover a diversidade cultural brasileira.

Palavras-chave: Educação, Relações Étnico-raciais, Formação docente, Currículo escolar.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto espaço de formação humana, social e política, ocupa um papel central na construção de uma sociedade plural e democrática. No Brasil a promulgação da Lei nº 10.639/03, que alterou a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), tornando obrigatória a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, representa o marco histórico na luta contra o racismo estrutural e a valorização das matrizes africanas que constituem a identidade nacional. Entretanto, sua implementação enfrenta uma infinidade de desafios, que se materializam nas práticas pedagógicas, na formação docente e nas resistências presentes tanto nas instituições educacionais quanto na sociedade em geral.

No estado de Alagoas esses impasses se tornam ainda mais complexos quando articulados as histórias e narrativas que marcam a presença e a resistência do povo negro. Trata-se de uma região profundamente atravessada por processos históricos de marginalização e, ao mesmo tempo, por experiência de luta, resistência e afirmação cultural. O Quilombo dos Palmares, maior experiência de resistência escrava das Américas, e o episódio do Quebra de Xangô em 1912 que articula aviolência e a pagamento das práticas religiosas de matriz africana no estado, revelam como as disputas em torno da memória da identidade da cultura afro-brasileira são estruturantes na trajetória do povo negro em Alagoas. Esses marcos históricos evidenciam que a discussão sobre a educação antirracista não pode ser dissociada da análise do contexto local, uma vez que a memória coletiva e as narrativas sobre o passado estão diretamente ligadas as formas de resistência ao pagamento presente na atualidade.

A educação antirracista propõe, nesse sentido, uma ruptura com a lógica eurocêntrica que historicamente orientou os currículos escolares, privilegiando a visão de mundo ocidental e relegando as experiências e saberes culturais africanos e afro-brasileira há condições de inferioridade ou invisibilidade ao problematizar essa estrutura. Neste sentido, busca-se

afirmar a centralidade das populações negras na constituição da história nacional e local, promovendo o reconhecimento e a valorização de suas contribuições públicas, sociais e religiosas e culturais. Para além de uma obrigação legal, a efetivação da Lei nº 10.639/03 constitui-se como um compromisso ético e político de combate ao racismo e de promoção da equidade, do respeito e da valorização no campo educacional.

Apesar dos avanços alcançados desde a aprovação da Lei, as pesquisas demonstram que os desafios permanecem latentes. Muitos docentes ainda não tiveram acesso à formação continuada adequada no campo das relações étnico-raciais, o que dificulta a abordagem qualificada das temáticas propostas. Em paralelo, a resistência oriunda de setores conservadores da sociedade, por vezes da própria comunidade escolar, que tratam a obrigatoriedade da Lei como uma imposição ou como uma questão secundária ou mesmo uma celebração que só irá ser pontuada ao celebrar o 20 de novembro. Tal resistência está enraizada em visões limitadas sobre a importância da história e da cultura afro-brasileira, o que gera embates no processo de implementação das diretrizes e compromete a construção de práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a educação antirracista.

É necessário que objetivamente se reflita sobre os desafios da educação anti-racista em Alagoas, problematizando entraves que dificultam a efetivação da Lei nº 10.639/03 e analisando as implicações das narrativas históricas e culturais na construção de uma pedagogia voltada para a diversidade. Acredita-se que a discussão sobre as experiências locais, como os quilombos, as manifestações culturais e religiosas de matriz africana e os processos de existência e resistência social, pode contribuir para ampliar a compreensão sobre a importância da educação racial, não apenas como cumprimento legal, mas como prática fundamental para a transformação social.

Assim, ao destacar os impasses enfrentados pela implementação da educação racial em Alagoas pretende-se também apontar para os caminhos possíveis de superação que passam pela valorização das memórias

coletivas, pela formação continuada de educadores e pela incorporação efetiva das narrativas negras nos currículos escolares. Mais do que um desafio pedagógico, trata-se de uma tarefa histórica e política, que envolve o compromisso com a justiça social, com a valorização da diversidade étnico-racial e com a construção da sociedade mais igualitária.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação para as relações étnico-raciais, enquanto proposta pedagógica e política busca enfrentar o racismo estrutural e as desigualdades históricas que atravessam a sociedade brasileira nos coloca em diálogo com Kabengele Munanga (2005), onde ao destacar que a luta contra o racismo no espaço escolar não pode se restringir a eventos pontuais ou datas comemorativas, mas deve se constituir como prática cotidiana que promova o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileira na formação do país. Nesse sentido, a escola ocupa uma centralidade nesse diálogo e precisa assumir seu papel de espaço de memória, reflexão e de transformação social.

Nilma Lino Gomes (2017) amplia essa reflexão ao afirmar que a educação antirracista deve ser entendida como um projeto político pedagógico de sociedade. Para a autora, não se trata apenas de incluir conteúdos no currículo, mais de transformar as relações de poder, questionando a lógica eurocêntrica que sustenta a exclusão histórica do povo negro. A autora chama atenção para a centralidade da formação docente e da produção de materiais didáticos comprometidos com a valorização das culturas afro-brasileiras.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), chama a atenção para o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, defende que a implementação da Lei 10.639/03 não exige apenas mudanças curriculares, mas também uma nova postura política da escola que deve reconhecer a diversidade cultural como um princípio estruturante da educação brasileira. Essa perspectiva

se materializa no tripé de reconhecimento, reparação e pertencimento, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

As discussões sobre currículo, como aponta Michael Apple (2006), são atravessadas por relações de poder. O que se ensina é o que se silencia não é neutro, refletem escolhas políticas que consolidam um determinado conjunto de memórias e identidades em detrimento de outras. Circe Bittencourt (2004) mostra como os livros didáticos de história, por muito tempo, representaram os negros apenas como escravos ou figuras passivas, negando sua agência histórica. Essa invisibilização curricular reverbera em Alagoas, onde episódios centrais como o Quilombo dos Palmares, muitas vezes são tratados apenas como nota de rodapé, sem destacar sua complexidade e sua importância continental como símbolo de resistência.

Para além do campo curricular, a compreensão do racismo estrutural é indispensável. Sueli Carneiro (2005) analisa o conceito de racismo institucional, demonstrando como as desigualdades raciais se manifestam de forma naturalizada em políticas públicas, inclusive na educação. Achille Mbembe (2018), por sua vez, discute a política negra e os mecanismos pelos quais populações negras são alocadas em condições de exclusão social e de vulnerabilidade extrema. Esses referenciais teóricos ajudam a compreender porque a educação de racista não pode ser vista como tema secundário, mas como estratégia central na luta contra o racismo.

No campo das práticas educativas, experiências de ensino e pesquisa em diversas regiões do Brasil demonstram o potencial transformador da Lei 10.639/03. Eliane Cavalleiro (2001) evidencia que o combate ao racismo exige que a escola enfrente diretamente situações de preconceitos presentes no cotidiano escolar, adotando metodologias que valorizem a identidade negra. Já Abdias do Nascimento (1989), ao propor a ideia de abrir “quilombismo”, sugere que os espaços educativos podem se tornar lugares de resistência e de reconstrução cultural, inspirados na herança dos quilombos.

Em Alagoas, iniciativas locais reforçam essa perspectiva. Pesquisas desenvolvidas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e por movi-

mentos sociais como movimento negro unificado (MNU) e a comissão de combate à intolerância religiosa, tem apontado para a necessidade de ressignificar o currículo a partir da realidade histórica do Estado. Projetos educativos que dialogam com comunidades quilombolas, como as de Palmeira dos Índios e de União dos Palmares, revelam práticas de resistência que podem inspirar a educação básica. Nesses espaços, a ancestralidade, religiosidade e a memória coletiva são entendidas como ferramentas de formação, fortalecendo o pertencimento e o reconhecimento identitário.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel da memória na construção de identidades, Paul Ricoeur (2007) afirma que a memória é seletiva e atravessada por disputas, funcionando como campo de afirmação e de esquecimento. Neste sentido, a marginalização das narrativas negras no currículo escolar de Alagoas não é apenas um descuido, mas resultado de um processo histórico de silenciamento. Como observa Ângela Alonso 2015, as lutas sociais no Brasil são também disputas narrativas, ao recuperar as memórias do povo negro inseridas no espaço escolar, rompe-se com a lógica de pagamento e se constrói um horizonte mais plural.

A formação docente constitui outro desafio central. Gomes (2012) e Munanga (2015) insistem em que não basta criar legislações, é necessário investir em capacitação continuada, para que os professores possam abordar as relações étnico-raciais de maneira crítica e consistente. Em Alagoas, a realidade mostra que muitos profissionais da educação não tiveram contato, em sua formação inicial, com debate sobre racismo, identidade e cultura afro-brasileira. Essa lacuna impacta diretamente a efetividade da Lei nº 10.639/03 uma vez que o protagonismo da implementação racial sobre educadores que muitas vezes não se sentem preparados para trabalhar o tema.

Portanto, o referencial aponta que a efetivação da educação antirracista depende de três dimensões interligadas, a revisão crítica do currículo, a valorização da memória e das narrativas negras locais e a formação continuada. Esses elementos quando articulados, tem potencial para transformar escola em espaço de resistência, de reconhecimento e

de produção de novas epistemologias, no caso de Alagoas, onde a presença negra é constitutiva da história, mas sua visibilidade permanece limitada, tornam-se ainda mais urgentes e necessárias.

METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, buscando compreender e refletir sobre os desafios da implementação da educação antirracista em Alagoas. A escolha por essa abordagem decorre da natureza interpretativa do problema de pesquisa, trata-se de fenômenos sociais, históricos e culturais complexos, que não podem ser reduzidos a indicadores estatísticos, mas exigem uma análise crítica que considere as relações de poder, as disputas de memória e os processos de silenciamento e resistência que atravessam a escola e a sociedade.

No primeiro eixo metodológico foram mobilizados autores e autoras que discutem a educação antirracista e a centralidade da Lei nº 10.639/03 no cenário educacional brasileiro, com Kabengele Munanoga (2005), Nilma Lino Gomes (2017), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), Sueli Carneiro (2005), Eliane Cavalleiro (2001) e Abdias do Nascimento (1989). Esses referenciais dialogam com perspectivas críticas sobre currículo e memória (Michael Apple, 2006; Circe Bittencourt, 2004) e com abordagens sobre racismo estrutural e exclusão social (Achille Mbembe, 2018; Angela Alonso, 2015).

Além dos referenciais de alcance nacional e internacional, a pesquisa buscou contemplar produções acadêmicas locais, especialmente trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em seus programas de graduação e pós-graduação em Educação e História. Foram considerados artigos, dissertações e teses que tratam da presença negra em Alagoas, da memória e da análise crítica de curriculum estaduais e municipais. Essa escolha se justifica pela necessidade de articular

o debate nacional sobre as especificidades locais, valorizando produções que evidenciem a realidade alagoana.

O segundo eixo, consiste na análise documental. Foram mobilizados diferentes tipos de documentos normativos e institucionais:

- Legislação nacional: Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 – que amplia a obrigatoriedade para a história e cultura indígena – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e o Plano Nacional de Educação (PNE).
- Documentos Estaduais: referencial Curricular de Alagoas; orientações e publicações da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas;

A análise desses documentos seguiu a perspectiva da análise documental crítica (Bardin, 2011), que atende os textos como produtos sociais atravessados por disputas e intencionalidades. Assim, não se busca apenas identificar o que está prescrito, mas também evidenciar ausências, contradições e silenciamentos que indicam as barreiras a efetivação da educação antirracista no cotidiano escolar.

A articulação com a experiência local, o terceiro eixo metodológico envolve o diálogo com relatos e registros sobre práticas pedagógicas em Alagoas. Esse recorte foi escolhido por reconhecer que a realidade da implementação da Lei nº 10.639/03 varia significativamente de acordo com contextos locais. Foram privilegiados estudos que investigam projetos educativos em comunidades quilombolas, experiências de formação docente continuada ofertadas por instituições de ensino superior do estado e relatos de iniciativas culturais e religiosas, como projetos de valorização das tradições afro-brasileiras ligados a terreiros de matriz africana. Há práticas pedagógicas que demonstram a possibilidade de uma educação comprometida com a diversidade cultural e a valorização da ancestralidade negra.

É importante reconhecer que este estudo tem como limite a ausência de um levantamento empírico de campo em escolas da rede pública ala-

goana, o que poderia ampliar a compreensão sobre as práticas concretas dos docentes. No entanto, o enfoque bibliográfico e documental permite construir uma análise sólida sobre o tema, ao reunir dados normativos, pesquisas acadêmicas e relatos de experiências locais.

A escolha por Alagoas como campo de análise se justifica pela sua relevância histórica e cultural para a população negra no Brasil. O estado abriga o território histórico do Quilombo dos Palmares, símbolo continental de resistência a escravidão, e também a memória do episódio do Quebra de Xangô (1912), que representa a violência contra as religiões de matriz africana e o silenciamento das sociabilidades negras urbanas. Essas marcas históricas tornam o estado um espaço privilegiado para analisar como as disputas em torno da memória e da identidade impactam a educação. Contudo, observa-se que o currículo escolar alagoano muitas vezes marginaliza ou trata superficialmente tais questões, revelando uma contradição entre a centralidade da presença negra na história local e sua invisibilidade no ensino formal.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A efetivação da educação antirracista no Brasil, e particularmente em Alagoas, demanda compreender que se trata de um processo histórico, político e estrutural, e não apenas de uma adequação curricular. Conforme afirma Nilma Lino Gomes (2017, p. 42), a educação antirracista precisa ser assumida como um projeto político de sociedade, e não como uma política compensatória ou episódica. Essa perspectiva implica reconhecer que a escola, enquanto instituição formadora, é também um espaço de disputa simbólica, onde se reproduzem ou se questionam as hierarquias raciais.

Em Alagoas, tais disputas assumem contornos singulares. O estado carrega em sua trajetória marcos da resistência negra, como o Quilombo dos Palmares, e, ao mesmo tempo, episódios de repressão e violência, como o Quebra de Xangô de 1912. Ambos representam polos funda-

mentais para compreender o lugar das populações negras na formação da identidade alagoana. No entanto, a análise do currículo e das práticas escolares revela que esses acontecimentos raramente são explorados de forma crítica e contextualizada.

Essa contradição reflete o que Kabengele Munanga (2005, p. 25) denomina de amputação da memória africana, o processo histórico de apagamento das contribuições africanas na formação do Brasil. Para o autor, a ausência de referências positivas sobre o negro no ensino, reforça o preconceito e impede a construção de uma identidade nacional plural. Assim, a escola, ao negligenciar a história negra alagoana, perpetua uma “pedagogia do esquecimento”, que naturaliza a exclusão e o silenciamento.

O racismo estrutural, conforme analisa Sueli Carneiro (2005, p. 57), manifesta-se na própria lógica das instituições, que produzem e reproduzem desigualdades raciais mesmo sem depender da intenção individual dos sujeitos. Essa perspectiva é fundamental para compreender por que, mesmo após mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, sua aplicação ainda é parcial e desigual. As resistências à lei não se limitam à falta de formação docente ou de material didático, mas expressam uma estrutura social que ainda privilegia a branquitude como referência de universalidade.

No referencial curricular de Alagoas, essa estrutura se reproduz tanto nos conteúdos escolares quanto nas representações sociais. Estudos realizados pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) mostram que muitos professores, mesmo reconhecendo a importância da temática, sentem-se inseguros ou despreparados para abordá-la. Essa lacuna formativa é um dos principais gargalos da educação antirracista. A formação inicial das licenciaturas em Alagoas ainda é marcada por uma matriz eurocêntrica, o que resulta em profissionais que chegam à escola sem domínio teórico ou metodológico para trabalhar a história e a cultura afro-brasileira. Conforme argumenta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003, p. 19), a formação docente deve incluir o reconhecimento das identidades étni-

co-raciais como parte integrante da profissionalização do educador. Tal reconhecimento, contudo, ainda é incipiente nas políticas públicas estaduais.

Além disso, parte da comunidade escolar, como registram Gomes e Pereira (2022), ainda entende o ensino da história afro-brasileira como algo restrito ao mês de novembro, o que banaliza a proposta da lei e reduz a discussão à comemoração de datas. Essa tendência também é observada em escolas municipais, onde professores relataram dificuldade em abordar a temática de modo transversal. Tais limitações reforçam a necessidade de formações que não apenas informam, mas sensibilizam os educadores, permitindo-lhes compreender o racismo como fenômeno histórico e estrutural.

Achille Mbembe (2018, p. 78) ajuda a compreender essa dimensão ao afirmar que a herança colonial e escravista ainda organiza o imaginário social e as formas de governo da vida, e que o racismo é um dispositivo que produz a morte simbólica antes da morte física. No caso alagoano, a morte simbólica ocorre no silenciamento das vozes negras e na ausência de referências positivas sobre a contribuição africana no currículo. Esse processo é visível tanto no conteúdo das aulas de História quanto nas práticas pedagógicas que, muitas vezes, continuam centradas em paradigmas ocidentais.

A escola, nesse contexto, deveria se constituir como espaço de reparação histórica e produção de novas narrativas. Porém, como observa Bittencourt (2004, p.52), os manuais didáticos brasileiros continuam apresentando o negro como objeto da história, e não como sujeito histórico. Essa constatação se confirma na análise dos livros utilizados na rede pública alagoana, nos quais o negro é frequentemente associado à escravidão, à subordinação e à violência, raramente aparecendo como agente político, cultural e intelectual.

Diante desse quadro, a efetivação da educação antirracista em Alagoas demanda mais do que a aplicação formal da lei, requer uma reestruturação epistemológica. Munanga (2005, p. 40) ressalta que a luta contra o

racismo é, antes de tudo, uma luta pelo reconhecimento dos saberes e das filosofias africanas como parte integrante da civilização humana. Essa reestruturação implica repensar os currículos, valorizar as narrativas locais e reconhecer a ancestralidade como fundamento pedagógico.

Assim, a inserção das histórias e narrativas negras no currículo não é apenas uma questão de justiça cultural, mas também de reconstrução do próprio conceito de educação. A formação docente emerge como um dos principais entraves para a concretização da educação antirracista em Alagoas. Conforme aponta estudo realizado em nível nacional, a formação docente na perspectiva da educação antirracista exige compreender os processos formativos como práticas sociais que envolvem saberes, identidades e sensibilidades para a diversidade” (Sousa et al., 2022, p. 5)

Esse pressuposto ganha especial relevância no estado de Alagoas, onde um estudo de caso com professores de educação infantil no município de Messias-AL constatou que “os postulados de uma educação antirracista estavam pouco incorporados às práticas: o que havia era a manutenção de paradigmas tradicionais, não alinhados ao fomento da diversidade étnico-racial” (Silva; Palmeira; Prado, 2023, p. 4)

No contexto local, há iniciativas recentes de formação com vistas à educação das/para relações étnico-raciais. Por exemplo, o Instituto Federal de Alagoas (IFAL) oferece, na modalidade a distância, um curso de extensão em Formação para Docência e Gestão em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola com 3.750 vagas, carga horária de 120 h e quatro módulos que abrangem panorama étnico-racial, culturas e territorialidades, educação antirracista na prática e gestão democrática para a diversidade.

Entretanto, mesmo com essa oferta, permanece o desafio da formação inicial dos docentes, muitos ingressam no magistério sem disciplinas adequadas sobre relações étnico-raciais ou cultura afro-brasileira, o que gera uma lacuna formativa que acentua a superficialidade ou ritualização da Lei 10.639/03. Essa falta de preparo está diretamente ligada à forma como a lei vem sendo operacionalizada nas escolas: se os professores não

se sentem preparados para trabalhar o tema, tendem a tratá-lo como evento de calendário, não como eixo transversal.

Além disso, a formação continuada enfrenta entraves: ausência de financiamento sistemático, sobrecarga docente, instabilidade nas secretarias de educação e falta de articulação entre universidade, rede e comunidade. Essa condição limita a capacidade de implementação de práticas de ensino que incorporem a educação antirracista de modo crítico e comprometido.

O currículo escolar constitui outro eixo de análise central para entender os desafios identificados. A obrigatoriedade da Lei 10.639/03 (ensino de história e cultura afro-brasileira e africana) e da Lei 11.645/08 (inclusão da história e cultura indígena) estabelecem um marco jurídico importante, mas como alertam os autores, o problema não é a ausência da política, mas sua implementação, que esbarra nas práticas escolares e nas concepções de currículo (Sousa et al., 2022, p. 11)

Em Alagoas, a política estadual e municipal aponta esforços, mas os documentos mostram contradições. O curso de extensão do IFAL citado anteriormente está em linha com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) que prevê ações de formação para professores e gestores.

Contudo, no cotidiano escolar, há relatos de que o currículo se restringe a ações pontuais ou comemorativas, como o 20 de novembro, sem a devida articulação transversal. Parte da comunidade escolar ainda entende o ensino da história afro-brasileira como algo restrito ao mês de novembro” (Gomes; Pereira, 2022)

Essa limitação confirma os achados da literatura que denunciam a pedagogia das datas como método insuficiente para a educação antirracista. Para que as diretrizes se convertam em práticas escolares consistentes, é necessário repensar o currículo como espaço de disputa e reconhecimento cultural, como afirma Apple (2006, p. 12) o currículo é um campo político de disputa de valores e memórias.

Quando se considera o contexto alagoano, destaca-se a necessidade de valorizar as narrativas locais, como os quilombos, as religiões de matriz africana e as manifestações culturais negras, integrando-as ao currículo escolar de forma significativa. A ausência de conteúdos que dialoguem com o contexto histórico-social alagoano fragiliza o processo formativo, perpetuando desigualdades e alimentando práticas discriminatórias dentro e fora do espaço escolar.

Assim, o desafio curricular tem duas faces: por um lado, a necessidade de adequação normativa e formação docente, por outro, a necessidade de uma política de currículo que reconheça e incorpore a história e cultura afro-brasileira alagoana como eixos estruturantes.

Embora existam políticas públicas relevantes, o problema reside na diferença entre norma e prática. Por exemplo, o curso de extensão do IFAL mostra avanço, mas resta saber a proporção em que tal formação influencia o cotidiano da sala de aula e as práticas pedagógicas. A pesquisa em Messias demonstrou que, apesar da intenção, os postulados de uma educação antirracista estavam pouco incorporados à instituição (Silva; Palmeira; Prado, 2023, p. 6)

No âmbito das redes estaduais e municipais de Alagoas, aspectos como insuficiência de recursos, alta rotatividade de professores, precariedade de material didático, ausência de acompanhamento institucional e invisibilidade das comunidades negras e quilombolas fragilizam a implementação das políticas.

Por isso, como sugere Munanga (2005, p. 40), a luta contra o racismo é, antes de tudo, uma luta pelo reconhecimento dos saberes e das filosofias africanas como parte integrante da civilização humana. Essa reflexão convida a pensar políticas públicas que não sejam apenas normativas, mas também estruturantes, ou seja, que atendam à formação, ao currículo, à gestão, ao material didático, às comunidades e à cultura local.

Em Alagoas, podemos considerar que a presença de iniciativas fomenta um cenário de potencial, porém a persistência de impedimentos estruturais, pobreza, segregação social, concentração de recursos em

zonas urbanas, invisibilidade das comunidades quilombolas, intensifica o desafio. Pode-se então afirmar que a efetivação da educação antirracista requer articulação entre políticas de formação, currículo crítico, financiamento e participação comunitária.

A educação antirracista em Alagoas enfrenta o desafio da invisibilidade das narrativas negras no currículo escolar, reflexo de um processo histórico de exclusão. Essa ausência de protagonismo está evidente nas escolas públicas alagoanas, onde episódios como o Quilombo dos Palmares e o Quebra de Xangô (1912) ainda são tratados de forma superficial ou descontextualizada.

Evidenciar essa contradição ao afirmar que a ausência de conteúdos que dialoguem com o contexto histórico-social alagoano fragiliza o processo formativo, perpetuando desigualdades e alimentando práticas discriminatórias. A invisibilização das memórias negras também repercute na autoestima e no pertencimento dos estudantes. Nilma Lino Gomes (2017, p. 43) destaca que sem o reconhecimento de suas referências culturais, o aluno negro vivencia o currículo como espaço de negação de sua história e de seu valor social. Essa negação reforça a exclusão, limitando a construção de um ambiente escolar realmente plural.

Apesar das dificuldades, há iniciativas de resistência pedagógica que sinalizam avanços no estado. Pesquisas da UFAL e de movimentos como o MNU e a Comissão de Combate à Intolerância Religiosa mostram experiências em escolas quilombolas e projetos culturais em comunidades de União dos Palmares, Palmeira dos Índios e Marechal Deodoro. Nesses espaços, o ensino valoriza a ancestralidade, a oralidade e a religiosidade afro-brasileira como dimensões formativas.

Como aponta Abdias do Nascimento (1989, p. 87), o “quilombismo” é mais que uma metáfora: é uma pedagogia da resistência e da reconstrução cultural. Essa ideia se concretiza quando a escola assume a função de reconstruir memórias e fortalecer identidades. Essas práticas, embora pontuais, revelam a possibilidade de um currículo vivo e comunitário reforçam essa necessidade ao afirmar que a implementação da cultura de um

povo como seguimento contra as forças de marginalização sustenta até os dias atuais a identidade, os valores e as memórias de uma sociedade.

5. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a educação antirracista em Alagoas permanece como um campo de tensões entre o avanço legal e o atraso prático. A Lei nº 10.639/03, marco jurídico e simbólico da luta contra o racismo, alcançou inegável reconhecimento no discurso institucional; contudo, sua aplicação nas redes de ensino continua limitada, fragmentada e, em muitos casos, reduzida a ações pontuais.

Essa limitação revela o que Nilma Lino Gomes (2017, p. 41) chama de “abismo entre o texto da lei e a cultura da escola”, em que o reconhecimento formal não se traduz em transformação pedagógica. Em Alagoas, esse abismo se manifesta na ausência de formação docente específica, na superficialidade dos conteúdos curriculares e na resistência cultural que ainda nega a legitimidade das narrativas negras.

Kabengele Munanga (2005, p. 39) observa que “aluta contra o racismo exige a descolonização do pensamento e a superação de uma cultura que naturaliza a inferiorização do negro”. Essa descolonização implica não apenas revisar currículos e práticas, mas também ressignificar as epistemologias, incorporando as histórias, os saberes e as filosofias africanas e afro-brasileiras como parte constitutiva do conhecimento escolar.

A pesquisa apontou que a formação docente continua sendo o ponto mais frágil do processo. Grande parte dos professores formados em instituições de ensino superior do estado ainda não dispõe de uma formação sólida nas relações étnico-raciais. Como lembra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003, p. 22), “o educador precisa compreender a diversidade como princípio estruturante da prática pedagógica, e não como conteúdo adicional”. A ausência dessa compreensão reflete-se na reprodução de práticas excludentes, na invisibilização de histórias locais e na dificuldade de lidar com o racismo cotidiano nas escolas.

O currículo, por sua vez, permanece um espaço de disputa e poder. Michael Apple (2006, p. 14) afirma que “o currículo é um texto político, produzido em contextos históricos e ideológicos específicos”. No caso alagoano, observa-se que, embora o Referencial Curricular Estadual mencione a diversidade cultural, ainda privilegia narrativas eurocentradas e pouco dialoga com as experiências históricas e sociais da população negra. Essa lacuna contribui para perpetuar o distanciamento entre o aluno e sua própria realidade, minando o potencial emancipador da educação.

Entretanto, a realidade analisada também revela sinais de resistência e mudança. As iniciativas de formação ofertadas por instituições como a UFAL e o IFAL, os projetos educativos em comunidades quilombolas e as ações de coletivos culturais e religiosos demonstram que há caminhos possíveis de transformação. Como afirma Abdias do Nascimento (1989, p. 88), “a educação deve se tornar um quilombo simbólico, espaço de reconstrução da dignidade negra e da consciência coletiva”.

Essas experiências, ainda que pontuais, expressam a potência da pedagogia da resistência — uma educação enraizada nas memórias e práticas culturais afro-brasileiras, capaz de romper com a lógica da exclusão. Essa pedagogia só se sustenta, contudo, quando há diálogo entre escola, universidade e comunidade, numa perspectiva de construção coletiva do conhecimento.

O racismo estrutural permanece como pano de fundo de todas essas dificuldades. Conforme analisa Sueli Carneiro (2005, p. 60), “o racismo institucional é o motor que sustenta a desigualdade e bloqueia a mobilidade social dos grupos racializados”. Essa constatação reforça que o enfrentamento ao racismo na escola deve ir além de práticas isoladas, demandando políticas públicas contínuas e intersetoriais, com financiamento adequado e acompanhamento pedagógico permanente.

Em Alagoas, o desafio é duplo: de um lado, reconstruir a memória histórica apagada; de outro, consolidar práticas educativas que reconheçam a centralidade da população negra na formação do estado. A história de Palmares e o trauma do Quebra de Xangô configuram dois pólos sim-

bólicos dessa trajetória—resistência e repressão—que, reinterpretados no contexto escolar, podem se converter em instrumentos de conscientização crítica e identidade coletiva.

Assim, o avanço da educação antirracista depende de uma mudança de paradigma, que ultrapasse a inclusão de conteúdos e alcance o modo como o conhecimento é produzido, ensinado e legitimado. Como escreve Achille Mbembe (2018, p. 84), “a descolonização do saber é também uma descolonização da imaginação”. A escola, nesse sentido, precisa se transformar em um espaço de imaginação política, capaz de reconstruir o futuro a partir das vozes silenciadas do passado.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL): ensino médio. Maceió: SEDUC/AL, 2023.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. [S. l.]: MEC, 2004. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promo_cao/Anexo%20F5_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECP%201,%20DE%2017%20DE%20JUNHO%20DE%202004.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq).

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando a nossa escola. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2003.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo: documentos de uma militância pan-africana. Petrópolis: Vozes, 1989.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, Sheyla Maria Rodrigues da; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; PRADO, Edna Cristina do. Educação antirracista e sua (in)aplicabilidade: um estudo de caso das práticas de gestores e professores em uma instituição de educação infantil do município de Messias/AL. Revista Educação e Emancipação, v. 16, n. 3, p. 411-439, 20 Nov 2023.

SOUSA, F. R. S.; SOUSA, L. S.; CARVALHO, H. de S.; SILVEIRA, F. M. da. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. Práxis Educativa, [S. l.], v. 17, p. 1-16, 2022.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.005

EDUCAÇÃO E NECROPOLÍTICA: O PAPEL DA ESCOLA NA RESISTÊNCIA À VIOLÊNCIA RACIAL

Antonio José Carneiro Cardoso¹Élyda Gusmão de Azevedo Campimho²Fernanda Cândido da Silva Santos Magalhães³

RESUMO

A violência policial contra a população negra no Brasil reflete um projeto de morte legitimado pelo racismo estrutural e pela necropolítica. O Atlas da Violência (2024) aponta que 76,5% das vítimas de homicídios no país são negras, evidenciando a seletividade racial da repressão estatal. Casos como o de Gabriel Renan da Silva Soares, jovem negro assassinado após furtar pacotes de sabão, ilustram a criminalização da pobreza e da negritude. Nesse contexto, a educação torna-se um espaço de disputa. Se, por um lado, a escola pode reproduzir discursos que normalizam essa violência, por outro, pode ser um instrumento de resistência. A ausência de um debate sobre a repressão policial e racismo institucional no ensino contribui para a perpetuação dessa realidade. Assim, este trabalho propõe refletir sobre o papel da educação na desconstrução da necropolítica e na promoção da equidade racial. Em diálogo com Mbembe (2018), Foucault (2010), Freire (2019), discute-se como políticas públicas antirracistas e uma educação libertadora podem impulsionar

- 1 Doutorado do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, a.j.c.cardoso@bol.com.br ;
- 2 Mestranda do Curso de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense - UFF, elyda-gusmao@gmail.com ;
- 3 Mestranda pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 202414120001@pq.uenf.br

nar a conquista de direitos, a valorização da história e da cultura negra e a proteção da juventude negra, rompendo com a lógica do extermínio e possibilitando trajetórias dignas e emancipatórias.

Palavras-chave: Educação, Necropolítica, Violência Policial, Políticas Públicas Antirracistas, Juventude Negra.

INTRODUÇÃO

A violência letal no Brasil revela uma histórica e persistente seletividade racial, configurando um projeto de morte que incide majoritariamente sobre a população negra e pobre. Tal realidade não representa um desvio institucional, mas o funcionamento de um racismo estrutural que organiza o Estado e naturaliza a eliminação de corpos racializados. Nesse contexto, o conceito de necropolítica, formulado por Achille Mbembe (2018), torna-se central para compreender as formas contemporâneas de soberania que se expressam na capacidade de decidir quem pode viver e quem deve morrer. Essa lógica de extermínio tem raízes na formação colonial e escravista do país, quando a vida negra era tratada como objeto descartável, e mantém-se atualizada nas práticas de repressão policial e nas políticas de segurança pública.

O Atlas da Violência 2024, elaborado pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, evidencia a dimensão dessa seletividade: 76,5% das vítimas de homicídios no país são pessoas negras, cuja taxa de mortalidade (29,7 por 100 mil habitantes) é quase o triplo da registrada entre não negros (10,8). O assassinato de Gabriel Renan da Silva Soares, jovem negro baleado pelas costas por um policial militar de folga após furtar pacotes de sabão em São Paulo, ilustra o modo como a pobreza e a negritude continuam criminalizadas e desumanizadas, convertidas em alvos legítimos da violência de Estado.

Nesse cenário de desigualdade estrutural, a educação emerge como um território de disputa simbólica e política. Por um lado, as instituições de ensino podem reproduzir narrativas e práticas que legitimam o racismo e silenciam suas consequências. Por outro, podem se constituir como espaços de resistência, diálogo e transformação. A ausência de um debate sistemático sobre a repressão policial e o racismo institucional nos currículos escolares contribui para a naturalização da violência e o apagamento das vidas negras.

Este estudo, de cunho teórico-bibliográfico, articula os conceitos de biopoder, em Foucault (2010), e de necropolítica, em Mbembe (2018), com a pedagogia libertadora de Freire (2019) e a pedagogia engajada de Hooks (2013, 2020). Ao compreender que o racismo é o mecanismo que autoriza o poder estatal a fragmentar o biológico e justificar a morte de determinados grupos, busca-se discutir como a prática educativa pode tensionar esse regime de poder, transformando a escola em espaço de afirmação da vida e da dignidade.

Inspirado na pedagogia freiriana, o artigo defende que a educação antirracista deve ser prática cotidiana, e não pauta comemorativa. Em diálogo com autores como Djamila Ribeiro (2019), argumenta-se que o ensino crítico, comprometido com a emancipação e a valorização da história e da cultura negra, é condição para a construção de uma sociedade mais justa. Em síntese, o texto propõe compreender a educação como gesto de resistência à necropolítica, capaz de afirmar a vida negra e promover trajetórias dignas, críticas e emancipatórias. A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico e documental, fundamentada em autores como Michel Foucault, Achille Mbembe, Paulo Freire e bell hooks, em articulação com dados secundários provenientes de instituições oficiais. Por não envolver coleta de dados primários, o estudo não se propõe a produzir resultados empíricos inéditos, mas sim sínteses analíticas que permitam reinterpretar criticamente a realidade social brasileira a partir das categorias teóricas selecionadas.

O estudo fundamenta-se na leitura e interpretação de obras clássicas de Achille Mbembe, Michel Foucault e Paulo Freire, articuladas a produções contemporâneas sobre educação antirracista, como Djamila Ribeiro.

A pesquisa bibliográfica constitui a principal técnica empregada, tanto para a construção do referencial teórico quanto para a análise de dados secundários que contextualizam a violência racial no país.

O corpus de análise inclui o Atlas da Violência 2024, que evidencia que 76,5% das vítimas de homicídio no Brasil são pessoas negras, demonstrando a seletividade racial da repressão estatal, bem como o caso emblemático de Gabriel Renan da Silva Soares, jovem negro assassinado após furtar pacotes de sabão em São Paulo, episódio que simboliza a criminalização da pobreza e da negritude e materializa o exercício da necropolítica pelo Estado.

Como ferramenta analítica, este estudo adota o método genealógico foucaultiano, que busca interrogar as condições históricas que tornaram possível a naturalização da violência racial no Brasil. A genealogia não procura origens lineares, mas revela continuidades e disputas que atravessam práticas discursivas e institucionais. Nesse quadro, mobiliza-se o conceito de biopoder como o conjunto de tecnologias que tomam os corpos e a vida como objetos de intervenção, produzindo subjetividades e disciplinando condutas. Em sua dimensão populacional, essa racionalidade se expressa na biopolítica, forma de gestão que “faz viver e deixa morrer” (FOUCAULT, 2010), regulando a vida coletiva em nome da segurança, da produtividade e da normalização social. O racismo de Estado surge então como o mecanismo que fratura esse contínuo biológico, autorizando o abandono e a eliminação de determinados grupos.

Em diálogo com essa tradição crítica, a pesquisa incorpora a formulação de Achille Mbembe sobre a necropolítica, que evidencia como, em contextos marcados pela colonialidade, a soberania se exerce prioritariamente pelo poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer. Tal estrutura de governo, presente na atuação policial brasileira, converte periferias em zonas de exceção permanente e corpos negros em vidas politicamente descartáveis.

Em contraponto a essa racionalidade de morte, recorre-se à pedagogia libertadora de Paulo Freire em diálogo com a pedagogia engajada de

Bell Hooks como horizonte ético e político: a educação como prática de liberdade que, ao desenvolver a consciência crítica, afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 2019, p. 47). Desse modo, a metodologia articula uma análise genealógica da produção social da morte com a proposição da ação educativa como resistência coletiva e emancipadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo, articulados pelas categorias analíticas propostas, indicam que a violência letal no Brasil constitui uma expressão extrema do racismo estrutural e revela o funcionamento de um projeto histórico de morte que atravessa o tempo e as instituições, atualizando-se nas práticas estatais contemporâneas.

Assim sendo, entende-se que a trajetória da população negra no Brasil foi forjada sob o signo da violência, da submissão e da desumanização. Desde a colonização, a escravidão constituiu o eixo estruturante da ordem social, econômica e política, moldando condutas, organizando espaços urbanos e definindo hierarquias de poder. Conforme destaca Schwarcz (2019), o Brasil criou etiquetas de mando e obediência baseadas na cor da pele, estabelecendo uma sociedade condicionada por um paternalismo hierarquizante.

Wermuth (2018), por sua vez, argumenta que os castigos públicos configuraram o corpo negro como território de dominação. Essa estrutura de controle e violência deixou marcas profundas, pois, como enfatiza Souza (2017), a escravidão produziu uma singularidade excludente e perversa, que se perpetuou justamente porque nunca foi verdadeiramente compreendida nem criticada.

No pós-abolição, o Estado brasileiro jamais construiu políticas efetivas de integração social para a população negra liberta. A Lei Áurea, de 1888, longe de representar o fim das desigualdades raciais, constituiu uma solução de compromisso, nas palavras de Schwarcz (2019), pois não

indenizou os senhores nem assegurou reparação ou inclusão aos libertos. Sem acesso à terra, à educação e ao trabalho digno, os ex-escravizados foram relegados à marginalização urbana, inaugurando o que Souza (2017) denomina de ralé de novos escravos.

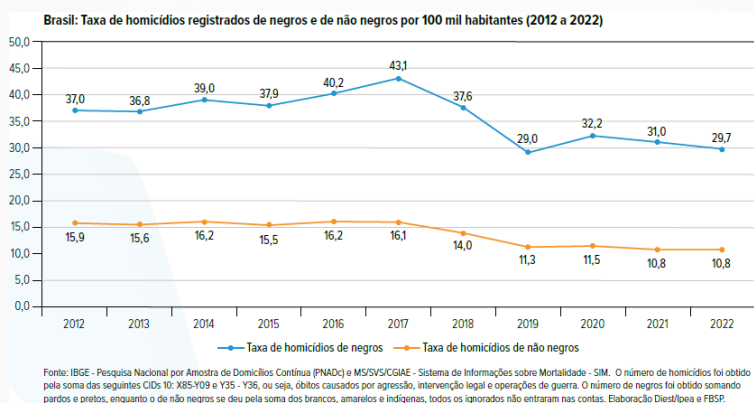
O Código Penal de 1890, anterior à primeira Constituição republicana, criminalizou práticas culturais negras, como a capoeira e a vadiagem, revelando que o fim da escravidão foi acompanhado não de direitos, mas de novos instrumentos de repressão, como defende Flauzina (2008). Assim, o Estado brasileiro substituiu a chibata pela polícia, perpetuando a lógica de controle e eliminação de corpos negros.

Esse processo histórico foi mascarado pelo mito da democracia racial, difundido especialmente a partir da obra de Gilberto Freyre, que idealizou uma suposta harmonia entre as raças. No entanto, como ressalta Florestan Fernandes (1965), o verdadeiro legado do escravismo não foi a mestiçagem, mas a consolidação de uma desigualdade estrutural duradoura.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho de pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de vento, a sensação completa de homem. Do muleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo. FREYRE (2002, p. 301)

Schwarcz (2019), por sua vez, interpreta o mito da democracia racial como um mito fundante, isto é, uma narrativa política que produz o sentimento de pertencimento a uma comunidade única, ao mesmo tempo em que suaviza os conflitos e apaga as violências do passado. Sob esse discurso conciliador, o racismo permaneceu ativo, apenas disfarçado sob a retórica da cordialidade. É essa ideologia que naturaliza a desigualdade e impede que a sociedade brasileira reconheça a continuidade entre escravidão e necropolítica contemporânea.

De acordo com o Atlas da Violência 2024, elaborado pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a vitimização de pessoas negras continua alarmante. Em 2022, 76,5% das vítimas de homicídios no país eram negras, totalizando 35.531 pessoas. A taxa de homicídios para esse grupo foi de 29,7 por 100 mil habitantes, quase três vezes maior que a taxa de 10,8 registrada entre pessoas não negras, o que significa que, proporcionalmente, para cada pessoa não negra assassinada no Brasil, 2,8 pessoas negras foram mortas. Embora se observe uma redução nas taxas entre 2017 e 2019, o relatório aponta estagnação e recrudescimento após 2020, mantendo a disparidade racial como traço persistente da violência letal no país (IPEA; FBSP, 2024).



Fonte: IPEA; FBSP. Atlas da Violência 2024. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024.

O caso de Gabriel Renan da Silva Soares, jovem negro de 20 anos assassinado em 3 de novembro de 2024, exemplifica essa realidade de forma brutal. Gabriel foi baleado pelas costas por um policial militar de folga, Vinicius de Lima Britto, após furtar pacotes de sabão em um mercado na Zona Sul de São Paulo. As imagens de câmeras de segurança mostraram que ele estava desarmado e tentava fugir quando foi atingido. A Promotoria classificou o crime como homicídio fútil, dada a desproporção entre o ato cometido e a resposta do agente. Para a defesa da família, a prisão do policial representa um gesto inicial para “combater



a política de extermínio que tem sido praticada nas periferias contra os jovens negros”.

Esse episódio, entretanto, não é um caso isolado, mas parte de um padrão sistêmico de letalidade racializada. Conforme dados da Agência Brasil (2024), baseados em estudos da Rede de Observatórios da Segurança, quase 90% das pessoas mortas por policiais no Brasil são negras, revelando que a repressão estatal possui um alvo definido. A combinação desses números confirma que a necropolítica brasileira não se manifesta apenas em episódios de exceção, mas como regra estrutural de funcionamento da segurança pública.

A análise genealógica foucaultiana permite compreender que tais práticas não são contingentes, mas expressam continuidades históricas entre as formas coloniais de dominação e as tecnologias contemporâneas de poder. Foucault (2009) propõe a genealogia como método que escapa da unicidade da narrativa histórica e busca revelar a contingência daquilo que produziu o que somos, pensamos e fazemos. Ao articular práticas discursivas e não discursivas, a genealogia analisa as relações de força que constituem sujeitos, saberes e instituições. Como observa Marton (2009), “a pergunta pelo intérprete se confundiria com a pergunta pelas forças que dominam num dado momento, ou pela razão que rege certas práticas” (MARTON, 2009, p.207).

Em outras palavras, a genealogia foucaultiana propõe uma leitura do presente que não busca uma origem pura nem uma linha contínua de progresso, mas procura compreender como certas práticas de poder e saber se consolidaram historicamente até parecerem naturais. Trata-se de investigar os processos, muitas vezes contingentes e conflituosos, que fizeram com que determinadas verdades se tornassem dominantes e outras fossem silenciadas. Nesse sentido, o foco da genealogia não está na descoberta de causas fixas, mas na análise das relações de força que configuram os sujeitos, as instituições e os modos de vida.

Foucault nos mostra que todo discurso é sustentado por interesses e jogos de poder, e que o conhecimento é sempre atravessado por disputas

sobre quem pode falar, o que pode ser dito e quem pode ser ouvido. Assim, compreender genealogicamente a violência contra a população negra significa identificar as condições históricas e políticas que permitiram que certos corpos fossem permanentemente associados ao perigo, à suspeição e, em última instância, à morte, revelando que o racismo é menos uma anomalia do sistema e mais um de seus fundamentos operativos.

Essa abordagem evidencia que a violência contra a população negra é fruto de racionalidades históricas que normalizaram o controle e a eliminação de corpos racializados. Desde o Brasil escravista, o corpo negro foi transformado em objeto de gestão e punição—dispositivo que o Estado moderno herdou e sofisticou por meio de instituições como o sistema penal, a escola e as forças de segurança. Em Foucault (2010), entende-se que é o racismo que introduz, no interior de um poder orientado para “fazer viver” (FOUCAULT, 2010, p.214), a permissão para a morte de determinados grupos, pois ele estabelece uma cisão biológica entre os que devem viver e os que podem ser deixados morrer. Assim, o racismo de Estado atua como tecnologia que legitima a violência e o extermínio, ao justificar que a preservação da vida de uns depende da eliminação de outros.

no contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. [...] Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças. Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder. (FOUCAULT, 2010, p.214)

É nesse contexto que emerge o conceito de biopoder, formulado por Foucault (1976/2010), para designar o deslocamento do poder soberano—fundado no direito de matar—para um poder que administra a vida.

O biopoder, porém, carrega em si a contradição de fazer viver e deixar morrer. Trata-se de um poder que regula populações, disciplina corpos e otimiza a vida em nome da produtividade e da normalização social, mas que também autoriza a morte daqueles considerados ameaças à ordem ou à pureza social. Segundo Foucault (1999), o racismo de Estado é dispositivo que insere a função de matar dentro de um regime que se pretende voltado à vida: “a morte do outro, da raça ruim, da raça inferior [...] é o que vai deixar a vida em geral mais sadia e mais pura” (FOUCAULT, 1999, p. 305-306). Assim, o biopoder fundamenta uma política que naturaliza o extermínio de certos grupos sob o pretexto da proteção coletiva.

É a partir dessa estrutura que Mbembe (2018) elabora o conceito de necropolítica, entendido como a subjugação da vida ao poder da morte. Para o autor, a soberania contemporânea realiza-se pela decisão sobre quem deve viver e quem deve morrer, perpetuando o racismo e a colonialidade como regimes de governo. A necropolítica revela que o biopoder, ao administrar a vida, depende da morte de determinados corpos—especialmente dos corpos negros, indígenas e periféricos—para garantir a manutenção da vida daqueles situados no centro da norma.

No Brasil, essa lógica necropolítica se expressa de modo particular nas políticas de segurança pública, que transformam as periferias em zonas de exceção permanentes, onde o Estado suspende direitos e exerce o poder de matar sem responsabilização. O controle da vida e da morte, nesse sentido, não é apenas um resquício colonial, mas um mecanismo contemporâneo de governo, sustentado pelo racismo estrutural e pelo neoliberalismo penal.

O caso de Gabriel Renan da Silva Soares condensa, em escala microscópica, a engrenagem de gestão da vida e da morte que atravessa a segurança pública brasileira. A resposta penal desproporcional, qualificada pela Promotoria como homicídio fútil, revela um modo de governo que reduz determinadas existências à condição de descartáveis; por isso, a prisão do agente foi publicamente apontada pela família como um passo para enfrentar uma política de extermínio dirigida às periferias.

Esse quadro empírico está ancorado em estatísticas robustas. Além dos dados sobre a letalidade contra os negros apresentados pelo Atlas da Violência 2024, nas políticas estaduais, observam-se configurações distintas do mesmo regime de governamentalidade. Em São Paulo, a proporção de mortos por intervenção policial cresceu para 5,3 por mil prisões/apreensões em flagrante em 2024, revertendo ganhos anteriores associados ao uso de câmeras corporais e sugerindo reintensificação da violência letal no contato policial- cidadão. Em chave foucaultiana, trata-se de uma inflexão na biopolítica: passa-se da regulação que promete fazer viver (com mecanismos de controle e transparência) para práticas que ampliam o deixar morrer, ao esvaziar dispositivos de responsabilização.

No Rio de Janeiro, a dimensão necropolítica se evidencia no discurso governamental que explicitamente autoriza a mira letal. Em entrevista concedida à revista *Veja*, no dia 1º de novembro de 2018, o então governador eleito Wilson Witzel afirmou: “A polícia vai fazer o correto: vai mirar na cabecinha e...fogo! Para não ter erro.” (VEJA, 2018, s/p). Ao normalizar o abate como política, essa enunciação fortalece o estado de exceção permanente nas periferias e legitima a eliminação do “inimigo” racializado. À luz de Mbembe (2018), trata-se de um gesto soberano que decide quem deve morrer e converte territórios populares em zonas estáveis de gestão da morte—horizonte no qual o caso de Gabriel Renan se inscreve como estatística socialmente produzida e politicamente autorizada.

Do ponto de vista foucaultiano, é importante distinguir biopoder e biopolítica. O biopoder refere-se ao conjunto de tecnologias que tomam a vida como objeto de intervenção, regulando corpos e produzindo subjetividades. A biopolítica, por sua vez, é a modalidade específica pela qual o Estado administra a vida da população—fazer viver e deixar morrer—orientando-a por critérios de produtividade, segurança e normalidade, como preconiza Foucault (2010). Nesse arranjo, o racismo de Estado opera como o mecanismo que fratura o contínuo biológico da espécie, tornando acei-

tável a eliminação daqueles classificados como ameaça à vida “saudável” da população.

É precisamente nesse ponto que se dá a inflexão analisada por Mbembe (2018): quando a gestão da vida é organizada a partir de hierarquias raciais que qualificam vidas como descartáveis, o governo se converte em necropolítico—decide quem pode viver e quem deve morrer. Assim, os dados nacionais (Atlas da Violência) e os casos estaduais (SP; RJ) indicam continuidade genealógica entre a colonialidade do poder e as tecnologias contemporâneas de segurança pública, ora pelo enfraquecimento dos freios biopolíticos (como câmeras corporais), ora pela legalização discursiva do abate como política de Estado.

Diante desse quadro, a educação antirracista se apresenta como um campo estratégico de resistência e de produção de novas formas de existência. Se, por um lado, a escola constitui um dos aparatos por meio dos quais o biopoder opera—disciplinando corpos, normalizando condutas e regulando populações—por outro, pode converter-se em espaço de contra-conduta (FOUCAULT, 1982), capaz de desafiar as práticas que sustentam o racismo institucional e a necropolítica que incide sobre corpos negros.

Nesse processo, a legislação educacional brasileira fornece bases normativas essenciais de transformação. A Lei nº 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses marcos reconhecem que a escola tem responsabilidade direta em romper com o tratamento superficial e estereotipado das contribuições da população negra na formação do país. Essa abordagem decolonial do currículo consiste em acolher conhecimentos, narrativas e tecnologias produzidas por sujeitos negros, deslocando o eurocentrismo como único referencial legítimo de saber.

É exatamente nessa direção que a pedagogia libertadora de Paulo Freire se inscreve. Para o autor, a educação só faz sentido porque o ser

humano é um ser inconcluso, movido pela necessidade de compreender e transformar o mundo. Assim, educar não pode ser mero treinamento comportamental, mas um processo crítico de leitura da realidade e atuação sobre ela.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação [...] (FREIRE, 2018, p. 34).

Para Freire (2019), ensinar é um ato político e ético que se realiza por meio de categorias centrais como diálogo, conscientização, práxis e emancipação. Essa formação crítica, portanto, abre horizontes de rompimento com a lógica de sujeição que historicamente aprisionou corpos negros, inclusive, às engrenagens da violência estatal.

O diálogo não é uma técnica didática, mas uma postura ontológica que afirma a humanidade do outro. A conscientização desloca o educando da passividade, possibilitando-lhe identificar as estruturas que o oprimem e compreender os mecanismos que naturalizam a violência e a desigualdade racial. A práxis, síntese indissociável entre reflexão e ação, orienta o compromisso de transformar o mundo ao mesmo tempo em que se transforma a si mesmo.

No âmbito do ensino contemporâneo, a atualização da pedagogia freireana implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos educandos, o respeito à diversidade cultural, o uso crítico das tecnologias digitais e a articulação entre conhecimentos escolares e questões sociais relevantes. A problematização da realidade, a investigação temática, os círculos de cultura e o diálogo como método pedagógico representam contribuições concretas que podem ser reinventadas em diferentes contextos educativos, da educação infantil ao ensino superior, da educação formal aos espaços não formais. Estas práticas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de intervenção na realidade, competências essenciais em um mundo complexo e em constante transformação. (OLIVEIRA ET AL, 2024)

Essa matriz freiriana encontra ressonância e atualização nos aportes teórico-práticos de Bell Hooks, cuja pedagogia engajada denuncia o impacto contínuo da colonialidade sobre os sujeitos negros no cotidiano escolar.

Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora –poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida–, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muitos quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados e novas maneiras de pensar e ser” (HOOKS, 2020, p. 57)

Nesse cenário, práticas pedagógicas que questionem hierarquias e promovam novas maneiras de pensar e existir tornam-se formas de insurgência contra a reprodução da opressão racial nas instituições escolares.

Inspirada em Paulo Freire e no pensamento holístico de Thich Nhat Hanh, Hooks defende que a educação como prática da liberdade exige uma atuação docente ética, afetiva e espiritual. Como ressalta a autora, ensinar não consiste apenas em transmitir informações. A contribuição de Hooks amplia e atualiza o horizonte freiriano: educar é também descolonizar afetos, corpos e mentes, enfrentar a normatividade racial que sustenta a violência de Estado e construir comunidades de aprendizagem orientadas pela ética do amor, na contramão da política de morte que incide sobre jovens negros no Brasil.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p.25)

Ao integrar as vivências e saberes historicamente silenciados, a pedagogia engajada desloca a escola de um espaço que reproduz a necropolítica — disciplinando e hierarquizando corpos—para um lugar de preservação e afirmação da vida negra. Currículos que celebram a negritude e práticas educativas centradas na dignidade operam como tecnologias de proteção, reconfigurando os modos como estudantes negros são vistos socialmente e se veem a si mesmos. Ao combater a imagem hegemônica que associa a juventude negra ao crime, tais pedagogias se contrapõem à lógica policial que, nas periferias, constrói determinados corpos como suspeitos, matáveis e descartáveis.

Se currículos que celebram a negritude e pedagogias que afirmam a dignidade de cada estudante constituem tecnologias de proteção da vida. A escola passa a funcionar como espaço de refúgio contra a necropolítica que invade as periferias, seja por operações policiais que violam o direito à educação, seja pela construção de imagens sociais que associam a juventude negra ao crime.

A partir dessa compreensão, a educação constitui-se como espaço de criação de possibilidades. Ao reconhecer-se como sujeito de sua formação, o educando desenvolve a capacidade de interpretar criticamente o mundo e de intervir nele, deslocando-se da posição de objeto da opressão para a de protagonista de sua história.

Ao integrar questões raciais de forma transversal, a pedagogia engajada de Hooks destaca a importância de abordar as relações de poder presentes nas salas de aula. Sua aplicabilidade no contexto educacional contemporâneo oferece a possibilidade de transformar a sala de aula de um ambiente potencialmente hostil e violento para um espaço de valorização da autoestima e identidade das crianças negras. Dessa forma, a pedagogia engajada se alinha diretamente com um projeto ético-político pautado pela crítica ao racismo, ao sexismo e às opressões de classe, funcionando como uma alternativa fundamental à lógica da supremacia branca e do pacto da branquitude que estruturam a violência letal contra o povo negro no Brasil

Assim, tanto a pedagogia libertadora defendida por Paulo Freire quanto a pedagogia engajada proposta por Hooks não apenas denunciam as estruturas que desumanizam, mas também afirmam que a realidade pode ser transformada e que essa transformação começa quando os sujeitos tomam consciência de sua própria força política.

A emancipação, horizonte dessas abordagens pedagógicas, implica romper com as hierarquias que definem quem tem direito de viver e quem pode morrer, confrontando diretamente a necropolítica que atinge a juventude negra. Portanto, uma educação antirracista não se limita a denunciar o racismo: ela busca reconstruir a vida negra como vida plena, reivindicando dignidade, direitos e futuro para aqueles cuja existência tem sido sistematicamente desvalorizada.

Nessa direção, a contribuição de Ribeiro (2019) reforça a necessidade de deslocar a educação de uma postura meramente observadora para uma prática politicamente engajada. Em uma sociedade que organiza a vida e a morte segundo hierarquias raciais, a neutralidade pode operar como cumplicidade. Segundo a autora, não basta declarar-se “não racista”, pois tal posição mantém intactas as estruturas que naturalizam a morte negra. Ser antirracista exige ação consciente, confrontando o privilégio branco, problematizando discursos que criminalizam a juventude negra e denunciando políticas que legitimam o extermínio como gestão da segurança pública.

Assim, a educação antirracista não é apenas uma reivindicação ética; é uma política de sobrevivência. Ao promover leitura crítica da realidade, fortalecer a autoestima, criar pertencimento comunitário e reconfigurar a narrativa social sobre quem é digno de viver, a escola interfere diretamente na lógica que naturaliza a violência policial. Em outras palavras: enquanto o Estado insiste em produzir a morte de jovens negros, a escola, se politicamente comprometida, pode reafirmar a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo confirmou que a violência policial contra a população negra no Brasil não constitui uma falha esporádica do sistema, mas se insere como elemento central do racismo estrutural que organiza o Estado e normaliza o extermínio de corpos racializados. Os dados do Atlas da Violência (2024)—76,5% das vítimas de homicídios são negras, e quase 90% das vítimas de intervenção policial pertencem ao mesmo grupo—revelam que essa morte é autorizada e, por fim, legitimada. O assassinato de Gabriel Renan da Silva Soares sintetiza essa engrenagem: sua vida se tornou descartável diante de um delito de baixíssimo impacto social, o que evidencia que, para determinados corpos, a punição é imediata e letal.

A articulação teórica entre o biopoder foucaultiano e a necropolítica mbembeana permitiu compreender esse fenômeno como herança colonial atualizada: o racismo opera como tecnologia estatal que fratura o contínuo biológico, definindo quem é protegido e quem pode ser eliminado. Quando a gestão da vida se organiza por hierarquias raciais, o governo converte-se em governo da morte. No Brasil, essa lógica se torna explícita tanto nas políticas de segurança pública quanto nos discursos oficiais que autorizam o extermínio do inimigo racializado, perpetuando um regime de exceção permanente sobre periferias negras.

Diante dessa constatação, a educação emerge como campo estratégico de resistência e de reinvenção das condições de viver. A pedagogia libertadora de Paulo Freire reafirma que a educação só é possível porque os sujeitos são inacabados e capazes de transformar a realidade que os oprime. Isso implica deslocar a escola de uma posição de passividade para uma prática politicamente engajada, orientada pela emancipação, pela leitura crítica do mundo e pela práxis transformadora.

É nesse horizonte que a pedagogia engajada de Bell Hooks amplia o repertório freiriano ao denunciar a permanência da mentalidade colonizadora que molda consciências e corpos. Hooks convoca docentes e

estudantes a uma ruptura ética com a passividade, propondo práticas pedagógicas que integrem mente, corpo, afetos e ancestralidades. Uma educação que proteja as “almas dos estudantes” (HOOKS, 2013) torna-se antídoto contra a lógica que insiste em matá-los—física ou simbolicamente. Com isso, currículos que celebram a negritude e relações pedagógicas fundadas no respeito, no cuidado e na ética do amor tornam-se tecnologias de proteção da vida negra, pois contestam diretamente a produção de suspeição e descartabilidade que incide sobre a juventude negra.

Assim, uma educação antirracista não se restringe à denúncia, mas trabalha pela reconstrução da vida negra como vida plena: digna de memória, de direitos e de futuro. Ao combater a criminalização da negritude e atuar na formação crítica dos sujeitos, a escola interfere na cadeia de significações que legitima a violência policial. Em termos práticos, isso significa investir na implementação efetiva das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, fomentar políticas públicas educacionais que garantam a preservação da vida e tensionar currículos ainda centrados no paradigma eurocêntrico.

Este estudo, portanto, reafirma que a educação — quando politicamente comprometida—pode funcionar como contra poder à necropolítica. Ela rompe o ciclo de silenciamentos, desnaturaliza a desigualdade e pavimentam trajetórias emancipatórias para aqueles que historicamente foram alvos do extermínio estatal. Em síntese, enquanto o Estado produz a morte, a escola pode, e deve, ser o espaço radical onde a vida negra é protegida, valorizada e projetada como horizonte de justiça e permanência.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classes. Vol. 1. São Paulo: **Dominus**; Edusp, 1965.

FLAUZINA, A. L. P. Corpo negro caído no chão: o sistema penal e projeto genocida do Estado brasileiro. Rio de Janeiro: **Contraponto**, 2008.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. In: _____. Ditos & Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: **Forense Universitária**, 2010.

_____. A Ordem do Discurso. São Paulo: **Edições Loyola**, 2009.

_____. Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: **Martins Fontes**, 2005.

_____. Em defesa da sociedade: Curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: **Martins Fontes**, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 62.ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2019.

FREIRE, P. Educação e mudança. 39. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2018.

FREYRE, G. Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Edição crítica de Guillermo Giucci, Enrique Larreta, Edson Fonseca. Paris: **Allca XX**, 2002.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade/ bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla.- São Paulo: **Martins Fontes**, 2013.

_____. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: **Elefante**, 2020.

IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/287/atlas-da-violencia-2024> Acesso: 25 out. 2025.

MARTON, S. Foucault leitor de Nietzsche. In: _____. Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. São Paulo: **Discurso Editorial e Editora**. Barcarolla, 2009

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: **n-1**, 2018.

OLIVEIRA, Marcos Dione de et al. Paulo Freire e a educação libertadora: aplicações no ensino contemporâneo e na gestão escolar. Santo Ângelo: **Revista Missioneira**, v. 26, n. 3, p. 71-83, 2024.

RIBEIRO, D. Pequeno manual antirracista. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019. SCHWARCZ, L. M.. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019.

SOUZA, J. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: **Leya**, 2017.

WERMUTH, M. A. D. Biopolítica e polícia soberana: a sociedade escravocrata como chave de compreensão da violência e da seletividade punitiva no Brasil. **Revista Direitos Fundamentais e Democracia**, v. 23, n. 3, p. 284-309, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1262/564>>. Acesso em: 25 out. 2025.

WITZEL, W. "Apolícia vai mirar na cabecinha e...fogo". São Paulo: **Veja**, 1 nov. 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/wilson-witzel-a-policia-vai-mirar-na-cabecinha-e-fogo>>. Acesso em: 25 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.006

LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ACRE

Djalma Barboza Enes Filho¹

RESUMO

Este estudo investiga a literatura indígena brasileira contemporânea para a infância no contexto do ensino fundamental, um tema de grande relevância para pesquisadores e povos indígenas. A literatura indígena representa uma expressão autêntica das vozes originárias, contribuindo para o fortalecimento e a divulgação da produção escrita indígena, além de promover a formação cultural de alunos indígenas e não indígenas. O objetivo geral da pesquisa é analisar o ensino da literatura indígena nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul, Acre. O estudo fundamenta-se em autores da área das relações étnico-raciais, como Bonin (2010; 2012; 2014), Bergamaschi (2010; 2012; 2015) e Debus (2010; 2017), e em estudiosos da literatura indígena, como Brito (2013; 2016), Dorrico (2018; 2020), Graúna (2013), Jekupé (2009; 2015; 2020), Munduruku (2009; 2012; 2017), Thiél (2012) e Krenak (2019; 2020), entre outros. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e caráter descritivo, com levantamento de dados realizado por meio de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com três professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A análise dos dados envolveu a descrição do acervo de livros da escola, o planejamento docente e as falas dos participantes. Os resultados indicam que ainda há desafios signi-

1 Professor e pesquisador da Universidade Federal do Acre (UFAC), Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), djalma.filho@ufac.br.

ficativos para a inclusão da literatura indígena no ambiente escolar, tais como a formação dos professores, o desconhecimento da produção indígena brasileiras e do acervo literário da escola. Além disso, apesar da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena estabelecida pela Lei 11.645/2008, os planejamentos pedagógicos nem sempre contemplam a literatura infantil indígena.

Palavras-chave: Literatura Indígena, Povos Indígenas, Leitura Literária, Lei 11.645/2008.

INTRODUÇÃO

A literatura indígena brasileira contemporânea para a infância tem emergido como um campo de produção e estudo que propõe deslocamentos significativos no modo como se compreendem as vozes, narrativas e epistemologias dos povos originários no Brasil. Ao longo das últimas décadas, o aumento da produção escrita por autores indígenas tem provocado reflexões não apenas sobre a autoria e a estética desses textos, mas também sobre os modos como eles circulam, são recebidos e inseridos nos contextos escolares, especialmente na educação básica. Tal fenômeno ganha ainda mais relevância diante da promulgação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da educação básica.

A literatura indígena rompe com os estereótipos que por muito tempo marcaram a representação dos povos indígenas na literatura canônica brasileira (DORRICO, 2020). Trata-se de uma produção que afirma territorialidades, cosmovisões e saberes plurais, articulando ancestralidade e contemporaneidade, memória e resistência. Djalma Enes Filho (2023) destaca que essa literatura não apenas rompe com a imagem estereotipada atribuída aos indígenas, mas também se apresenta como instrumento de resistência e afirmação identitária. Sua inserção no currículo escolar permite que novas epistemologias ganhem espaço, contribuindo para o reconhecimento das histórias, línguas, valores e modos de vida dos povos originários, frequentemente silenciados pelos projetos coloniais.

Nesse sentido, a presença da literatura indígena nos anos iniciais do ensino fundamental revela-se como um importante instrumento para a formação de leitores sensíveis às pluralidades étnicas e culturais do país. O trabalho com esse tipo de literatura contribui não apenas para a valorização da identidade dos estudantes indígenas, mas também para a construção de uma educação intercultural, que reconhece e respeita as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo (BERGAMASCHI, 2012). Além disso, o ensino da literatura indígena, enquanto

prática pedagógica crítica, possibilita desenvolver um olhar mais atento às questões sociais e históricas que permeiam as relações étnico-raciais no Brasil, ressignificando o papel da escola na formação de sujeitos conscientes e engajados.

Este estudo parte da compreensão de que a literatura de autoria indígena representa uma forma legítima de expressão cultural, política e pedagógica, que deve ser valorizada nas escolas não apenas como cumprimento da legislação, mas como um caminho para o fortalecimento da identidade dos estudantes e o enfrentamento do racismo estrutural. A pesquisa desenvolvida teve como objetivo principal analisar o ensino da literatura indígena nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul, Acre, a partir da escuta de professores atuantes e da análise do acervo e dos planejamentos escolares. A investigação contribui para o campo dos estudos sobre letramento literário e educação para as relações étnico-raciais, especialmente em contextos amazônicos.

A metodologia adotada foi qualitativa, de natureza descritiva. O trabalho envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com três professoras dos anos iniciais, análise documental dos planejamentos pedagógicos e verificação da presença de obras de autoria indígena nos acervos das escolas. Essa estratégia metodológica permitiu compreender as concepções docentes, os desafios enfrentados e a distância entre discurso e prática em relação ao ensino da literatura indígena.

A análise dos dados foi organizada em torno de três grandes categorias: conhecimento e concepções docentes sobre a literatura indígena; desafios para a inserção da literatura indígena na prática pedagógica; e a distância entre o discurso e a prática escolar. Os resultados evidenciam que, embora haja reconhecimento da importância da literatura indígena para a formação dos estudantes, sua efetiva inserção nas práticas escolares é atravessada por entraves estruturais, políticos e formativos, como a ausência de formação específica, a fragilidade dos acervos escolares, a

limitação de tempo pedagógico e a persistência de uma visão limitada sobre a diversidade indígena.

As discussões desenvolvidas ao longo do trabalho apontam para a urgência de políticas públicas mais efetivas, que articulem a formação inicial e continuada dos professores, a ampliação dos acervos com obras produzidas por escritores indígenas e o acompanhamento pedagógico que favoreça a implementação efetiva da Lei 11.645/2008 de forma crítica e transformadora. Conclui-se que o ensino da literatura indígena nas escolas públicas do Acre, em especial nos anos iniciais, ainda se encontra em estágio incipiente, demandando investimento estrutural, pedagógico e epistemológico para que possa efetivamente contribuir com a valorização da diversidade étnica, o reconhecimento dos povos originários e a construção de uma educação plural, democrática e intercultural.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e um estudo de cunho descritivo, voltada à compreensão das práticas docentes relacionadas ao uso da literatura indígena brasileira contemporânea no ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por seu potencial em apreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, possibilitando uma análise mais densa e contextualizada dos fenômenos educacionais investigados. Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa prioriza o estudo dos significados, dos processos e das relações estabelecidas entre os sujeitos em contextos específicos, buscando compreender como estes constroem sentidos a partir de suas experiências cotidianas.

A investigação foi realizada em três escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, localizadas na região do Vale do Juruá, território amazônico caracterizado por ampla diversidade étnica e cultural, incluindo significativa presença de povos indígenas. A escolha desse

contexto justifica-se pela escassez de pesquisas empíricas que abordem a efetiva inserção da literatura indígena nas escolas da região, bem como pela importância de compreender como os dispositivos legais e curriculares, como a Lei nº 11.645/2008, vêm sendo operacionalizados nos espaços escolares amazônicos.

Como instrumentos de levantamento de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. As entrevistas seguiram um roteiro com questões abertas, que buscavam explorar o conhecimento dos docentes sobre a literatura indígena, suas práticas pedagógicas, percepções, desafios e estratégias adotadas para o trabalho com essa temática. A opção pela entrevista semiestruturada permitiu um diálogo flexível e aprofundado, favorecendo a emergência de aspectos não previstos inicialmente e ampliando a compreensão do objeto de estudo.

Além das entrevistas, foram analisados documentos pedagógicos fornecidos pelos professores, como planejamentos de ensino e outros materiais utilizados nas atividades escolares. Também foi realizada observação direta dos espaços escolares, com atenção especial aos acervos literários disponíveis nas bibliotecas e nas salas de aula, com o objetivo de verificar a presença de obras de autoria indígena, especialmente aquelas distribuídas por programas federais como o PNLD Literário e o PNBE. Essa triangulação de fontes, entrevistas, documentos e observações, possibilitou uma análise mais consistente e ampla da realidade investigada, favorecendo a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a presença ou ausência da literatura indígena nas práticas de leitura escolar.

Os dados levantados foram organizados e analisados à luz da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), sendo as falas das docentes e os documentos interpretados a partir de categorias temáticas emergentes. A construção dessas categorias ocorreu com base na recorrência de sentidos e significados expressos pelos participantes e nas informações presentes nos registros documentais. O processo de análise permitiu a identificação de três eixos centrais: conhecimento e

concepções docentes sobre a literatura indígena, desafios para a inserção da literatura indígena na prática pedagógica, e a distância entre o discurso e a prática escolar.

Ao adotar esse percurso metodológico, o estudo buscou compreender as complexidades envolvidas na presença da literatura indígena nas escolas públicas da Amazônia ocidental, contribuindo para o debate sobre o ensino das relações étnico-raciais e a valorização das produções culturais dos povos originários no currículo da educação básica. A escuta atenta dos professores e a análise dos materiais escolares permitiram não apenas mapear o cenário atual, mas também indicar caminhos possíveis para a consolidação de uma educação mais plural, inclusiva e comprometida com a diversidade cultural brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar o trabalho com a literatura indígena no ensino da leitura em escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul, Acre. A análise dos dados obtidos a partir de entrevistas com docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma professora de uma turma do 4º ano e dois professores de turmas do 5º ano, e da observação de documentos escolares permitiu a organização dos resultados em três eixos temáticos centrais: o conhecimento e as concepções docentes sobre a literatura indígena; os desafios para a inserção dessa literatura na prática pedagógica; e a distância entre o discurso e a prática escolar no tocante à presença e uso da literatura indígena nas escolas.

Antes de apresentarmos os resultados organizados nas três categorias, cabe ressaltar brevemente o contexto histórico e conceitual da literatura indígena brasileira contemporânea, que emerge como um campo de produção profundamente articulado às lutas históricas dos povos originários pela preservação de suas culturas, línguas e territórios. “Essa produção literária atua como um instrumento de resistência cultural e política, per-

mitindo que autores indígenas reivindiquem seus direitos, denunciem as injustiças sofridas ao longo da história e reafirmem suas identidades culturais” (ENES FILHO, 2025, p. 2). Trata-se de uma manifestação literária que carrega em sua essência os valores ancestrais, as práticas orais, as cosmologias próprias e os modos de existir dos diferentes povos indígenas, tensionando, assim, a lógica colonial ainda presente no currículo escolar.

Conforme observa Djalma Enes Filho (2025), essa literatura não apenas rompe com a imagem estereotipada e exótica atribuída aos indígenas pela tradição canônica, como também se constitui como um potente instrumento de resistência, afirmação identitária e reconstrução histórica. Ao promover o encontro entre oralidade e escrita, tradição e contemporaneidade, a literatura indígena brasileira inscreve-se como parte fundamental de um projeto político-pedagógico comprometido com a valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de uma consciência crítica nas escolas e para a promoção de práticas educativas mais justas, plurais e inclusivas.

De acordo com Krenak (2019, p. 31), “a escrita indígena é uma extensão da oralidade”, pois nela a palavra escrita ainda carrega a densidade simbólica do dito e do vivido. Tal perspectiva altera a compreensão tradicional de literatura como mera ficção, deslocando-a para um campo ético, político e epistemológico, em que a escrita é também território. Já Graça Graúna (2013, p. 124) defende que a literatura indígena “tem a ver com o compromisso com a palavra, que é também ancestralidade e pertencimento”, e é por isso que não pode ser reduzida aos critérios estéticos da literatura ocidental. Como salienta Enes Filho (2023), essa produção deve ser compreendida em sua pluralidade e enraizamento coletivo, pois a autoria indígena é, muitas vezes, uma construção comunitária.

Apesar das políticas públicas voltadas à diversidade, especialmente com a promulgação da Lei 11.645/2008, o acesso e a valorização da literatura indígena nas escolas ainda se mostram limitados. Como destaca o pesquisador Djalma Barboza Enes Filho (2023), a literatura indígena tem sido incluída nos currículos escolares de forma superficial e, por vezes,

marcada por abordagens estereotipadas. Nesse contexto, os resultados da pesquisa apontam tensões, limitações e possibilidades em torno da presença da literatura indígena no cotidiano escolar, a começar pelas concepções dos próprios professores.

CONHECIMENTO E CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A LITERATURA INDÍGENA

A análise das entrevistas realizadas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Cruzeiro do Sul-Acre, revelou que o conhecimento e as concepções docentes sobre a literatura indígena brasileira ainda são marcados por lacunas significativas. Embora os professores reconheçam a importância da temática indígena no currículo escolar, especialmente em consonância com a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, esse reconhecimento não é acompanhado por uma compreensão clara sobre o que constitui a literatura indígena brasileira contemporânea e quais são suas especificidades no cenário educacional.

De maneira geral, os dados revelam imprecisões conceituais recorrentes, sendo comum a confusão entre literatura indígena, aquela produzida por autores indígenas, fundamentada em suas tradições, cosmovisões, valores e línguas, e a literatura sobre indígenas, geralmente escrita por não indígenas a partir de uma perspectiva externa. Essa distinção, embora crucial para o trabalho pedagógico sério com a temática, ainda não está consolidada no discurso e na prática dos docentes. Como salienta Graúna (2013), há um abismo entre o que se conhece como literatura indígena e o que se ensina como tal nas escolas, o que aponta para a permanência de uma visão exótica dos povos originários no espaço escolar.

Alguns docentes demonstraram compreender a literatura indígena como livros que “falam sobre os índios”, sem se atentarem para o fato de que essa produção, quando não protagonizada por sujeitos indíge-

nas, tende a reforçar estereótipos coloniais, conforme também denuncia Graúna (2013). A ausência de clareza conceitual compromete o reconhecimento da literatura indígena como uma manifestação literária autêntica, vinculada à oralidade, à ancestralidade e às epistemologias próprias dos povos originários.

Nesse sentido, autores como Daniel Munduruku (2019) têm insistido que a literatura indígena nasce da oralidade, mas ao transitar para a escrita não perde seus vínculos com os modos próprios de existência e de transmissão de saberes dos povos indígenas. Ela não se reduz a narrativas exóticas ou folclóricas, mas constitui uma literatura com função educativa, política e identitária. Como afirma o autor, “A literatura indígena é antes de tudo um ato de resistência cultural, uma reexistência frente aos apagamentos da história oficial”. (MUNDURUKU, 2019, p. 12).

Embora todos os professores entrevistados reconheçam a relevância da valorização da cultura indígena no espaço escolar, poucos demonstraram familiaridade com obras de autoria indígena, sendo Daniel Munduruku o nome mais citado, geralmente de forma genérica, sem referência a títulos ou propostas pedagógicas concretas. Outros autores como Eliane Potiguara, Olívio Jekupé, Cristino Wapichana e Graça Graúna foram pouco ou não mencionados, o que evidencia a fragilidade na formação docente sobre o tema. A esse respeito, é possível constatar que

A literatura indígena brasileira é um fenômeno recente, mas com grande repercussão nacional, pois já é possível identificar uma enorme quantidade de escritores indígenas com diversas publicações, e muitos livros podem ser encontrados em livrarias virtuais, como a Livraria Maracá, que divulga e vende livros de diversos autores indígenas, e livrarias físicas, além de sites de venda.

Disponíveis à venda, tanto no formato digital quanto impresso, são divulgados em páginas de alguns escritores, blogs, redes sociais. Alguns desses livros, principalmente dos autores mais conhecidos, estão presentes em escolas públicas e em algumas poucas bibliotecas espalhadas pelo território nacional. (ENES FILHO, 2023, p. 31).

Apesar dessa enorme quantidade de publicações de autoria indígena, ela continua desconhecida por grande parte da população. Essa constatação corrobora a análise de Edson Brito, escritor indígena conhecido como Edson Kayapó (2020), ao argumentar que o desconhecimento sobre a autoria indígena reflete o apagamento sistemático da produção intelectual dos povos originários nos espaços escolares e acadêmicos. Tal invisibilidade é reforçada pela ausência de formações continuadas que promovam o contato efetivo dos professores com essa produção literária. De fato, a literatura indígena, ainda que presente fisicamente em alguns acervos escolares por meio dos programas de distribuição do PNLD, permanece ausente na prática pedagógica efetiva, muitas vezes sendo restrita a atividades pontuais em datas comemorativas, como o 19 de abril.

Essa abordagem pontual evidencia o que Enes Filho (2023) denomina de “inclusão por calendário”, uma prática que esvazia o potencial educativo da literatura indígena ao restringi-la a um recorte temporal e temático desvinculado da vida escolar cotidiana. Para que a proposta de uma educação intercultural se concretize, é necessário que essa literatura seja incorporada de maneira transversal ao currículo, dialogando com os diferentes componentes curriculares e contribuindo para o reconhecimento das identidades étnico-raciais dos estudantes.

Além disso, os dados também revelaram que, para alguns professores, a literatura indígena apresenta um grau de dificuldade elevado para os alunos dos anos iniciais, devido ao vocabulário específico e às referências culturais distintas. Tal percepção revela, em certa medida, uma concepção etnocêntrica de ensino, que considera a diferença cultural como obstáculo, e não como potência formativa. A esse respeito, Krenak (2019, p. 41) destaca que “ensinar é também aprender a escutar o outro e seus modos de existir”, o que implica reconhecer e valorizar a diversidade epistemológica presente nas produções indígenas. Iara Bonin (2013) contribui com essa discussão ao afirmar que a literatura indígena escrita por autores indígenas constitui uma forma de resistência e de reexistência, rompendo com a lógica de silenciamento das vozes originárias e pro-

pondo outros modos de ver e narrar o mundo. Para a autora, o trabalho com essa literatura exige uma escuta sensível e um deslocamento das práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes centradas na reprodução de conteúdos eurocentrados.

De igual modo, Enes Filho (2023) afirma que a literatura indígena não deve ser lida como um subgênero da literatura brasileira, mas como um sistema literário autônomo, dotado de categorias próprias, como a autoria coletiva, a forte presença da oralidade, a dimensão espiritual dos textos e o vínculo com os territórios e ancestralidades. Isso implica, necessariamente, uma reconfiguração das práticas de leitura e da própria formação leitora no ambiente escolar.

Diante desse cenário, a análise desta primeira categoria permite afirmar que o trabalho com a literatura indígena nas escolas ainda se depara com barreiras conceituais, epistemológicas e formativas que precisam ser enfrentadas. Não basta que os livros estejam nos acervos escolares; é imprescindível que os docentes estejam preparados para reconhecer e valorizar as especificidades dessa produção, compreendendo seu papel na formação ética, crítica e intercultural dos estudantes. A superação dessas lacunas passa, inevitavelmente, pela formação inicial e continuada dos professores, pelo fortalecimento das políticas de inclusão da literatura indígena no currículo e pelo compromisso pedagógico com a justiça social e a valorização dos povos originários.

DESAFIOS PARA A INSERÇÃO DA LITERATURA INDÍGENA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ainda que a literatura indígena brasileira contemporânea venha ganhando visibilidade nos debates acadêmicos e em documentos oficiais, os dados da pesquisa revelam um distanciamento entre essa valorização discursiva e sua efetiva incorporação às práticas pedagógicas nas escolas da educação básica. Os desafios enfrentados pelos professores entrevistados para inserir a literatura indígena em sua atuação cotidiana são

múltiplos e complexos, envolvendo aspectos que vão desde a formação docente até a estrutura institucional das escolas.

Um dos principais obstáculos identificados diz respeito à ausência de formação inicial e continuada que contemple, de maneira crítica e aprofundada, os estudos sobre a produção literária indígena e sua inserção no campo educacional. Os docentes apontaram que, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, não houve um movimento sistemático de capacitação que lhes proporcionasse o conhecimento necessário para trabalhar com essa literatura de forma contextualizada e respeitosa. Como afirma Enes Filho (2023), “a ausência de políticas públicas estruturadas de formação docente que deem conta da especificidade da literatura indígena compromete sua presença efetiva nas escolas” (p. 9). Isso reforça a crítica de que muitas vezes a aplicação da lei se restringe a um cumprimento formal, sem um compromisso real com a transformação das práticas pedagógicas.

Outro desafio recorrente diz respeito à escassez ou inadequação de materiais didáticos nas escolas. Embora existam obras de autores indígenas nos acervos escolares, a quantidade é reduzida e os professores relatam dificuldades em identificá-las ou em compreender seus potenciais pedagógicos. Muitas vezes, essas obras permanecem subutilizadas, seja por falta de conhecimento dos educadores sobre sua autoria e conteúdo, seja pela ausência de propostas metodológicas que auxiliem no trabalho com tais textos. Como destaca Edson Brito (Kayapó) (2020), o desconhecimento sobre a literatura indígena e seus autores decorre de um processo histórico de invisibilização das vozes originárias nos espaços escolares, perpetuando uma lógica colonial que marginaliza epistemologias não hegemônicas. Nesse sentido

se faz necessário que as políticas públicas para aquisição dos livros produzidos pelos escritores indígenas precisam ser mais efetivas para que a Lei possa cumprir o seu papel que é de fundamental importância para que a cultura indígena possa ser inserida na escola e valorizada pela sociedade. (ENES FILHO, 2023, p. 198).

Além disso, as práticas pedagógicas ainda são, em grande medida, orientadas por uma visão curricular eurocentrada e conteudista, que privilegia a literatura ocidental e suas formas canônicas em detrimento das produções culturais de matrizes não brancas. A dificuldade em reconhecer a literatura indígena como parte legítima do sistema literário nacional revela o quanto o currículo permanece preso a uma lógica assimilacionista, que pouco espaço oferece para a interculturalidade crítica. Enes Filho (2023) argumenta que o reconhecimento da literatura indígena como um sistema literário autônomo exige uma ruptura com os paradigmas eurocentrados que historicamente definiram o que é literatura e quem pode produzi-la.

Outra dimensão importante dos desafios enfrentados refere-se às representações cristalizadas sobre os povos indígenas. Muitos professores ainda concebem os indígenas como sujeitos do passado, ligados à natureza de forma mística, ou como símbolos folclóricos apropriados apenas em datas comemorativas, como o 19 de abril. Essa visão estereotipada, como aponta Enes Filho (2023), compromete a abordagem pedagógica da literatura indígena, pois reduz sua potência a uma caricatura do “índio genérico”, desconsiderando a diversidade cultural, linguística e política dos mais de 300 povos indígenas existentes no Brasil.

Soma-se a isso a insegurança pedagógica demonstrada pelos docentes, especialmente no que se refere ao uso de terminologias, à condução de debates em sala de aula e ao medo de “falar algo errado”. Essa insegurança decorre não apenas da falta de formação, mas também da ausência de uma cultura escolar que valorize a escuta sensível e o diálogo intercultural como práticas educativas. Como enfatiza Ailton Krenak (2019), é necessário “aprender a escutar o outro e seus modos de existir” (p. 41), o que exige uma postura pedagógica aberta à alteridade e comprometida com a justiça social.

Por fim, os resultados indicam que a literatura indígena ainda não é incorporada de maneira orgânica ao projeto político-pedagógico das escolas, sendo trabalhada de forma isolada, fragmentada e muitas vezes

desvinculada das demais áreas do conhecimento. Isso evidencia a necessidade de avançar para uma abordagem interdisciplinar e transversal, que articule a literatura indígena com temas como identidade, território, sustentabilidade, linguagem, história e cidadania. Como afirma Bonin (2013), a literatura indígena deve ser compreendida como um campo que transcende os limites da arte pela arte, sendo também um instrumento de formação crítica, política e ética.

Dessa forma, os desafios para a inserção da literatura indígena na prática pedagógica não se limitam à dimensão organizativa do ensino, mas dizem respeito a um conjunto de fatores estruturais, epistemológicos e ideológicos que configuram o espaço escolar como território de disputa simbólica. Superar tais desafios requer um investimento contínuo em formação docente, políticas públicas de incentivo à produção e circulação de obras indígenas, reorganização curricular e, sobretudo, uma mudança de paradigma educacional comprometida com a valorização da diversidade e com a construção de uma escola verdadeiramente democrática e intercultural.

A DISTÂNCIA ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA ESCOLAR

A análise da terceira categoria evidencia uma contradição recorrente nas escolas investigadas: embora haja um discurso positivo e, em certa medida, entusiástico em relação à importância da literatura indígena, a prática pedagógica efetiva ainda está distante daquilo que se preconiza nos documentos oficiais e na legislação educacional. Os docentes reconhecem a relevância de abordar a temática indígena e afirmam valorizar a diversidade cultural, mas tais princípios não se concretizam de forma sistemática no cotidiano escolar.

Essa dissociação entre o que se diz e o que se faz não é um fenômeno isolado, mas reflete uma dinâmica comum em contextos educativos marcados por sobrecarga de demandas, ausência de políticas estruturantes de formação e escassez de tempo e recursos. Como observa Enes Filho

(2023), o campo educacional frequentemente reproduz discursos sem necessariamente promover práticas pedagógicas condizentes com tais discursos, o que fragiliza as possibilidades de transformação efetiva.

No caso específico da literatura indígena, a distância entre o discurso e a prática é agravada pela forma como o tema é frequentemente tratado de maneira superficial, pontual e desvinculada das propostas pedagógicas planejadas ao longo do ano letivo. A maior parte dos professores entrevistados associou o trabalho com a literatura indígena a datas comemorativas, especialmente ao “Dia do Índio” (19 de abril), o que aponta para uma abordagem estereotipada, desprovida de continuidade e profundidade crítica. Segundo Enes Filho (2023), o estudo da literatura indígena nas escolas não pode ser encarado como uma pauta periódica, pois ela carrega uma densidade histórica, cultural e política que exige um trabalho pedagógico contínuo e comprometido.

Essa lógica de “inclusão por calendário”, como denunciam os autores acima, reduz a complexidade da produção literária indígena a atividades simbólicas de baixo impacto formativo, como a confecção de cocares ou a reprodução de estereótipos visuais e linguísticos. Em vez de provocar deslocamentos epistemológicos e questionamentos éticos, a presença da temática indígena na escola, muitas vezes, acaba reforçando visões coloniais e homogeneizantes.

Outro elemento que reforça essa distância entre intenção e ação é o planejamento pedagógico. Apesar de reconhecerem a importância da temática, os docentes raramente a inserem como conteúdo estruturante em seus planejamentos. Em alguns casos, a literatura indígena sequer é mencionada nas propostas didáticas ou aparece apenas como sugestão opcional, sem garantia de implementação. Isso demonstra que o discurso da diversidade não está incorporado às práticas curriculares com intencionalidade e compromisso político.

A distância entre discurso e prática também se manifesta na leitura que os professores fazem de seus próprios contextos escolares. Muitos reconhecem a presença de estudantes indígenas em suas turmas, sobre-

tudo em escolas situadas em regiões próximas a comunidades tradicionais, mas não articulam essa presença à necessidade de valorização das vozes, saberes e produções desses povos. Como destaca Graça Graúna (2013), a escola precisa “rever seus modos de ver e de dizer o outro” (p. 121), superando a invisibilização histórica das identidades indígenas e promovendo uma escuta ativa e transformadora.

Além disso, os dados da pesquisa apontam que a literatura indígena, quando trabalhada, é frequentemente tratada como “conteúdo extra” e não como parte integrante das áreas do conhecimento. Isso revela um currículo fragmentado, em que o respeito à diversidade não é transversalizado, mas segmentado e periférico. Bonin (2013) observa que “a interculturalidade crítica pressupõe a inserção da diversidade como eixo estruturante do projeto político-pedagógico e não como apêndice decorativo” (p. 98).

Por fim, a própria autoavaliação dos docentes entrevistados indica certo incômodo com essa lacuna entre suas convicções e suas ações. Alguns expressaram o desejo de trabalhar mais com a literatura indígena, mas apontaram limitações como a falta de tempo, de materiais de apoio, de formação e de respaldo institucional. Esses depoimentos revelam que os professores não são indiferentes à pauta, mas enfrentam um sistema educacional que ainda não oferece as condições necessárias para que a interculturalidade se efetive como prática educativa emancipadora.

Superar essa distância entre discurso e prática requer, portanto, o fortalecimento da formação docente, a revisão crítica dos currículos escolares, o engajamento das equipes gestoras e o compromisso coletivo com a construção de uma educação que reconheça, valorize e promova a diversidade de saberes presentes na sociedade brasileira. Como conclui Krenak (2019), “nossa humanidade está ligada à capacidade de reconhecer o outro como parte do que somos” (p. 59). E essa capacidade se constrói, também, por meio da escuta sensível e do trabalho com as palavras que vêm das florestas, dos rios e dos povos que sustentam, com sua memória e resistência, a história viva do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa desenvolvida junto a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul -Acre, evidenciam importantes contribuições para a compreensão do lugar da literatura indígena no cotidiano escolar. Ainda que haja, entre os docentes, um discurso de valorização da temática indígena e da diversidade cultural, a análise das entrevistas revelou que esse reconhecimento não tem se materializado em práticas pedagógicas efetivas, contínuas e fundamentadas.

No que diz respeito ao conhecimento e às concepções docentes, observou-se um déficit formativo que impacta diretamente o trabalho com a literatura indígena. Os professores demonstraram dificuldade em diferenciar a literatura indígena, produzida por autores indígenas, a partir de suas epistemologias, cosmovisões e modos próprios de narrar, da literatura sobre indígenas, que muitas vezes reforça estereótipos e uma visão eurocentrada da cultura dos povos originários. Essa confusão conceitual está diretamente relacionada à ausência de formação específica, tanto inicial quanto continuada, sobre a temática, o que reforça a importância de políticas públicas que promovam o acesso dos docentes à produção teórica e literária indígena.

A pesquisa também permitiu identificar desafios concretos para a inserção da literatura indígena na prática pedagógica. Entre eles, destacam-se a escassez de materiais de apoio didático com abordagens críticas e interculturais, o uso pontual dessa literatura em datas comemorativas e a ausência de articulação entre os conteúdos curriculares e as produções de autores indígenas. Como mostram os dados, o trabalho com a literatura indígena tende a ser esporádico e descontextualizado, o que compromete sua potência formativa.

A terceira categoria analisada revelou, ainda, uma nítida distância entre o discurso dos professores e suas práticas pedagógicas. Embora declarem reconhecer a importância da literatura indígena, os docentes

não a incorporam de forma sistemática aos seus planejamentos e às ações de leitura desenvolvidas em sala de aula. Tal lacuna indica que a presença da temática indígena no currículo escolar ainda depende muito mais do interesse individual do professor do que de uma política institucional consolidada.

Tais constatações reforçam a urgência de investimentos em formação continuada que aborde a literatura indígena não como mero complemento ao currículo, mas como um campo epistemológico autônomo, com produções que articulam oralidade, ancestralidade, resistência e reexistência. Conforme argumentam autores como Graça Graúna (2013), Daniel Munduruku (2019), Ailton Krenak (2019) e Enes Filho (2023), reconhecer e valorizar a literatura indígena é um passo fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural, democrática e comprometida com a justiça social.

Além disso, os resultados deste estudo apontam a necessidade de que as escolas se engajem de maneira mais efetiva na construção de práticas pedagógicas que incorporem a literatura indígena como eixo estruturante do projeto político-pedagógico. Isso implica romper com a lógica da inclusão por calendário e assegurar que os acervos escolares não apenas contenham obras de autores indígenas, mas que estas sejam conhecidas, discutidas e apropriadas pelas equipes docentes como ferramentas para o ensino crítico da leitura, da linguagem e da história.

Do ponto de vista empírico, esta pesquisa oferece subsídios relevantes para a reflexão sobre o papel da escola na valorização das produções culturais dos povos indígenas e sobre a necessidade de desconstrução de práticas escolares que ainda reproduzem visões coloniais e estigmatizadas. Em termos de aplicabilidade, os dados obtidos podem orientar a formulação de políticas públicas educacionais mais sensíveis à diversidade étnico-racial, especialmente no que se refere à formação docente e à gestão dos acervos escolares.

Por fim, abre-se um horizonte para novas investigações que aprofundem o debate sobre a presença da literatura indígena nas escolas

brasileiras. Estudos que incluam a escuta de estudantes indígenas, a análise de livros didáticos e a avaliação das formações docentes oferecidas pelas redes de ensino podem contribuir para ampliar o diagnóstico aqui delineado e fomentar ações transformadoras no campo da educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural**. Cidade, Círculo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, jan./abr, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEINERZ, Carla Beatriz; ANTUNES, Claudia Pereira. **Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre a aplicação da lei 11.645/08 no rio grande do sul**. Periferia, Educação Cultura e Comunicação, v.7, n.1, p. 90-106, jan-jun 2015.

BONIN, Iara Tatiana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos ameríndios e educação: Apresentando e contextualizando o Tema**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, p. 5-11, Jan/Jun 2010.

BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2012.

BONIN, Iara Tatiana. **Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mezclas, deslocamentos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 36-52, Jan/Abr 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

ENES FILHO, Djalma. B. **Literatura indígena brasileira contemporânea para a Infância: uma escrita criativa e de resistência**. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

ENES FILHO, Djalma Barboza; ENES, Sônia Elina Sampaio; SILVA, Pedro Lopes da. **Um Panorama da Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 7, n. 1, p. 01-20, 2025.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza, 2013.

BRITO, Edson. **A literatura indígena e o reencantamento dos corações**. In: LEETRA Indígena. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens, 2013.

BRITO, Edson.; BRITO, Tamires. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?**. Mneme - Revista de Humanidades, v. 15, n. 35, p. 38- 68, 17 out. 2015.

BRITO, Edson. **Identidade e literatura indígena: o encontro necessário na escola brasileira**. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues (Org.). Das Margens. Rio Branco: Nepan Editora, 2016.

BRITO, Edson.; TERENA, N.; CANCELA, F. **Diga ao povo que avance**: - “Vançaremos”!! Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens. Universidade do Estado da Bahia - UNEB, V.1, n.2, p. 50-52, Jul/Dez 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena**. São Paulo: Paulinas, 2019.

PAIM, E. A. PINHEIRO, P. M.; PAULA, J. B. **Educação, relações etnicorraciais e colonização na práxis de professores/as**. Perspectiva. Florianópolis. Vol 37, n. 2, p. 437-452, abr./jun. 2019.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.007

A LITERATURA COMO ALIADA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: DE ONDE ELES VÊM, DE JEFERSON TENÓRIO, NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ E ANTIRRACISTA SOBRE AS COTAS RACIAIS

Fernanda Cândido da Silva Santos Magalhães¹

Antonio José Carneiro Cardoso²

Élyda Gusmão de Azevedo Campinho³

Shirlena Campos de Souza Amaral⁴

RESUMO

A literatura tem um papel fundamental na construção do pensamento crítico, possibilitando que os leitores vivenciem experiências de outros sujeitos e desenvolvam empatia. Este artigo propõe uma análise do romance De onde eles vêm, de Jeferson Tenório, como ferramenta pedagógica para abordar a importância das cotas raciais no Brasil com alunos do terceiro ano do ensino médio. A partir do percurso do protagonista Joaquim, um jovem negro que ingressa na universidade pelo sistema de cotas e enfrenta obstáculos institucionais e sociais, discutimos como a obra literária permite uma imersão nas

- 1 Mestranda pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 202414120001@pq.uenf.br;
- 2 Doutorando do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, a.j.c.cardoso@bol.com.br ;
- 3 Mestranda do Curso de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense - UFF, elyda-gusmao@gmail.com ;
- 4 Professora Doutora do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, shirlena@uenf.br ;

realidades de estudantes negros no ensino superior. O estudo fundamenta-se nas concepções de Paulo Freire sobre a educação crítica, na teoria da escrevivência de Conceição Evaristo e nas análises sobre o racismo brasileiro de Ynaê Lopes dos Santos. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa, baseada na análise literária e em propostas didáticas para a aplicação da obra em sala de aula. Os resultados apontam que o uso da literatura pode contribuir para o entendimento crítico das políticas de ação afirmativa e para o combate à desinformação sobre as cotas raciais. Defendemos que a inserção de narrativas como a de Tenório no ensino médio fortalece a consciência cidadã dos alunos, preparando-os para reconhecer e para reivindicar seus direitos no acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Literatura e Educação, Cotas Raciais, Ações Afirmativas.

1. INTRODUÇÃO

As discussões públicas sobre as cotas raciais no Brasil continuam marcadas por equívocos e resistências que se alimentam do mito da democracia racial e da crença na meritocracia como critério universal. No cotidiano escolar, essas ideias se reproduzem em falas e em silêncios, revelando o quanto a educação ainda hesita em enfrentar o racismo como estrutura. Diante desse cenário, a literatura surge como um espaço de mediação potente, capaz de convocar a empatia e, ao mesmo tempo, provocar o pensamento crítico. Paulo Freire lembra que “acriticidade para nós implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica a sua inserção, a sua integração, a representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência” (FREIRE, 2015, p. 63, nota 25). É sob essa perspectiva que a leitura literária se torna um ato político de interpretação do mundo.

O romance *De onde eles vêm*, de Jeferson Tenório, oferece uma narrativa que dialoga diretamente com essa dimensão formativa. Seu protagonista, Joaquim, é um jovem negro que ingressa em uma universidade pública pelo sistema de cotas raciais e enfrenta os obstáculos simbólicos e materiais de um espaço historicamente excludente. Quando afirma que “quase fui vencido pela burocracia. Quase me deixei vencer pelos papéis e protocolos e todas as estratégias que àquela altura eu pensava terem sido criadas para que eu desistisse” (TENÓRIO, 2024, p. 17), Joaquim sintetiza a tensão entre direito e exclusão que marca a experiência de tantos estudantes negros. O percurso do personagem, mais do que uma ficção individual, espelha os impasses da política de cotas e expõe a permanência das hierarquias raciais na educação superior.

A presente reflexão parte, portanto, de um estudo analítico e bibliográfico, sem aplicação empírica, que busca compreender as potencialidades pedagógicas de *De onde eles vêm* para o trabalho a respeito das ações afirmativas no ensino médio. Defendemos que a inserção de narrativas como a escrita por Tenório no currículo escolar fortalece a consciência

cidadã dos alunos, preparando-os para reconhecer e para reivindicar seus direitos no acesso ao ensino superior. A análise sustenta-se nos referenciais de Paulo Freire (1996), Conceição Evaristo (2020) e Ynaê Lopes dos Santos (2022), articulando a pedagogia da autonomia, o conceito de escrevivência e a crítica ao racismo estrutural como eixos de leitura e proposição didática.

O objetivo central é demonstrar que a literatura, quando compreendida como prática de liberdade, pode favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as políticas de ação afirmativa e propiciar debates informados acerca da justiça racial no acesso à universidade. Assim, o artigo se propõe a analisar a obra de Tenório sob o prisma da educação antirracista e a delinear uma sequência didática teórico-projetiva, concebida como possibilidade de aplicação futura. Ainda que não haja resultados empíricos, o estudo pretende evidenciar o alcance formativo da literatura na construção de uma escola que reconheça o direito de existir, narrar e aprender a partir de múltiplas vozes negras.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, orientada pela análise literária e pela construção teórico-propositiva de uma sequência didática voltada ao 3º ano do ensino médio. Não se trata de um estudo aplicado, mas de uma reflexão que propõe caminhos possíveis para o uso pedagógico da literatura afro-brasileira na formação da consciência crítica e antirracista. A investigação parte do pressuposto de que elaborar metodologicamente uma prática, ainda que em nível teórico, já constitui um gesto de intervenção na realidade escolar.

O percurso metodológico fundamenta-se em autores que sustentam a indissociabilidade entre leitura, experiência e emancipação. Freire (2015) oferece a base epistemológica ao compreender a educação como prática de liberdade e o ato de ler como forma de conscientização. Evaristo (2020) contribui com o conceito de escrevivência, que compreende

a escrita como inscrição de si e instrumento de reparação simbólica. YnaêLopes dos Santos (2022) fornece o enquadramento histórico que permite compreender o racismo como estrutura de poder que atravessa as instituições e condiciona o acesso ao conhecimento. Esses referenciais sustentam uma metodologia que vê a literatura como espaço de produção de sentido e exercício ético de escuta e voz.

Com base nesse arcabouço, delineou-se uma proposição didática teórica centrada em três eixos de análise: Acesso, Permanência e Reconhecimento. O primeiro aborda as representações do ingresso de Joaquim na universidade, problematizando a naturalização do mérito individual. O segundo focaliza as condições socioeconômicas e afetivas que ameaçam a continuidade dos estudos e o direito de permanecer. O terceiro reflete sobre a reconstrução identitária do protagonista e a potência transformadora da escrita. A partir desses eixos, projeta-se uma sequência de três momentos: leitura contextualizada de trechos do romance, debate coletivo sobre equidade e justiça, e produção de miniescrevivências inspiradas na obra. Embora não aplicada, a proposta expressa o potencial da literatura para despertar consciência social e ampliar o diálogo sobre ações afirmativas na escola.

Por fim, o desenho metodológico reconhece a necessidade de cuidado ético e sensibilidade pedagógica ao tratar de questões raciais em ambiente escolar. A proposta supõe um espaço de escuta e respeito, onde a partilha de experiências se converta em aprendizado coletivo. Assim, a metodologia não se limita a um conjunto de procedimentos, mas traduz uma postura política coerente com o princípio freireano de que a educação deve pôr o sujeito “numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 2015, s/p).

3. AÇÕES AFIRMATIVAS, JUSTIÇA RACIAL E CONSCIÊNCIA CRÍTICA: POR QUE A DEFESA DAS COTAS É UM DEVER PEDAGÓGICO

Discutir ações afirmativas é discutir o próprio sentido de justiça no Brasil. As políticas de cotas raciais, consolidadas por meio de uma longa luta dos movimentos negros, não nasceram de concessão estatal, mas de reivindicação social. São respostas históricas às desigualdades estruturais que atravessam o país desde a escravidão e que continuam a definir o acesso à educação, ao trabalho e ao reconhecimento simbólico. No campo educacional, essas políticas operam sob a lógica da justiça social, não apenas redistribuindo oportunidades, mas questionando a naturalização do privilégio branco e o mito da meritocracia.

A defesa das cotas exige, portanto, formação de consciência crítica e antirracista, capaz de reconhecer que as desigualdades raciais não se explicam apenas por fatores econômicos, mas por um sistema de exclusões simbólicas, institucionais e culturais. Como indicam estudos recentes, o debate público sobre o tema foi historicamente distorcido por discursos de “imparcialidade” que reduziram a questão a uma falsa controvérsia entre mérito e favor. Essa estratégia retórica, presente na grande imprensa e no senso comum, produziu uma geração de jovens que, mesmo sendo beneficiários legítimos da política, sentem vergonha ou medo de se identificar como cotistas (CAMPOS, 2019).

É justamente nesse ponto que a escola deve agir. A educação crítica, freireana por excelência, implica revelar a estrutura do racismo e promover o empoderamento epistemológico dos estudantes. Ensinar sobre as cotas é ensinar sobre história, cidadania e pertencimento. Para os alunos do ensino público, em sua maioria pretos e pardos, compreender esse direito é condição para ocuparem o espaço que lhes foi negado. A defesa da política de cotas, nesse sentido, não é mera opção ideológica: é um dever ético-pedagógico.

Reconhecer o alcance das ações afirmativas significa também entender suas limitações e desafios. A persistência de barreiras institucionais e preconceitos velados, revela que o acesso é apenas o início da luta. A permanência e a valorização simbólica são etapas igualmente fundamentais. Por isso, mais do que informar sobre as cotas, é preciso formar sujeitos capazes de defendê-las, sem hesitação ou constrangimento, conscientes de que representam um passo decisivo rumo a uma sociedade verdadeiramente plural e democrática.

É nesse horizonte que a literatura se apresenta como aliada. Se as ações afirmativas operam na esfera das políticas públicas, a arte atua na esfera da sensibilidade e do imaginário, produzindo deslocamentos que a lei, sozinha, não alcança. A narrativa ficcional, ao dar corpo e voz a sujeitos historicamente marginalizados, contribui para consolidar a consciência antirracista que sustenta e legitima as cotas. É desse diálogo entre política e poética da reparação que emerge a análise do romance *De onde eles vêm*, de Jeferson Tenório, discutida a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES – SÍNTESES ANALÍTICAS E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS

A escolha de uma obra literária para integrar esta proposta didática partiu do desejo de selecionar um texto que, além de qualidade estética, dialogasse com as urgências sociais e educacionais do país. Entre diversas possibilidades, optamos pelo romance publicado em 2024 pela Companhia das Letras *De onde eles vêm*, de Jeferson Tenório, autor gaúcho nascido em 1977 e vencedor do Prêmio Jabuti de 2021 com *O avesso da pele*. Tenório tem se destacado na literatura contemporânea por construir narrativas que atravessam a memória negra brasileira, explorando os efeitos persistentes do racismo estrutural e das desigualdades educacionais.

A escolha de *De onde eles vêm* não se deve apenas ao fato de o romance tematizar as cotas raciais, mas à forma como ele humaniza essa experiência e a inscreve em um horizonte de direito ao sonho. Tenório, em

entrevista ao programa Estúdio CBN, afirmou que sua obra é uma “defesa do direito ao encanto, do direito à arte, do direito à literatura, do direito ao conhecimento” (TENÓRIO, 2024, s/p). Essa formulação revela o cerne do projeto literário do autor: restituir à população negra o direito de desejar e imaginar-se em lugares historicamente interditos. Joaquim, o protagonista, é um dos primeiros jovens negros a ingressar em uma universidade por meio da Lei de Cotas e carrega em sua trajetória as marcas de um país que ainda pergunta (explícita ou silenciosamente) se pessoas negras podem sonhar.

Ao trazer esse personagem para o centro da narrativa, Tenório (2024) confronta uma longa tradição literária brasileira que relegou corpos negros à margem da experiência do pensar. Sua escrita desloca o olhar, afirmando que a negritude também produz conhecimento, arte e teoria. Escolher esse livro para a sala de aula, portanto, é um gesto pedagógico e político: ler um autor negro é reeducar o olhar, é aprender com a experiência negra sobre o que significa existir num mundo ainda desigual.

A história de Joaquim ecoa a de muitos jovens que enfrentam as mesmas barreiras de acesso e pertencimento. Essa leitura propõe aos alunos não apenas uma identificação, mas uma travessia—o aprendizado de uma nova gramática para falar sobre si e sobre o mundo. Inspirados por Neusa Santos Souza (2021), trata-se de “tornar-se negro” como ato de consciência e afirmação, reconhecendo-se como sujeito de direitos e de narrativas. Ao levar De onde eles vêm para a escola pública, reafirmamos o compromisso com uma docência antirracista, que não teme discutir as cotas, mas as reivindica como conquista civilizatória. Mais do que introduzir uma leitura literária, é oferecer aos alunos um convite: o de sonhar sem pedir licença e ocupar, com voz e presença, os espaços que lhes pertencem.

4.1 ANÁLISE LITERÁRIA: O PERCURSO DE JOAQUIM E O ESPELHO SOCIAL DO RACISMO ESTRUTURAL

O romance de Tenório, constrói uma narrativa em que o destino individual de Joaquim se entrelaça à história coletiva dos corpos negros que ousam ocupar espaços antes interditos. A universidade, cenário de sua conquista, é também o palco de sua exaustão. Nela se condensam os ecos de um país que proclama a igualdade enquanto sustenta estruturas de exclusão. Tenório não idealiza o ingresso pela cota racial como desfecho de ascensão; ao contrário, faz dele o ponto de partida para uma travessia marcada pela suspeita, pelo cansaço e pela necessidade de provar o tempo todo que se é merecedor do lugar que se ocupa.

Em uma das passagens mais significativas, Joaquim confessa: “uma certa revolta tomou conta de mim por saber que a maioria dos meus colegas da universidade não tinham de cuidar de uma avó com demência, não tinham de enfrentar um ônibus como aquele, não tinham de ficar procurando emprego” (TENÓRIO, 2024, p. 27). A fala, situada entre o desabafo e a lucidez, desmonta a retórica do mérito e dá corpo àquilo que a teoria crítica chama de desigualdade estrutural. A revolta do personagem não é apenas pessoal: é política. É o grito de quem percebe que o esforço individual não é suficiente para romper a lógica que naturaliza privilégios.

Ao trazer essa consciência à superfície, o romance encena o processo que Paulo Freire (1989) define como “leitura do mundo”: um ato de perceber as relações que estruturam a própria existência. Joaquim, ao olhar o entorno, compreende que sua trajetória não é exceção, mas sintoma. A literatura torna-se, então, o espaço em que a experiência individual se converte em categoria social. Em Tenório, o drama do personagem ilumina a engrenagem de uma sociedade que ainda espera que o estudante negro agradeça o direito de estudar.

Essa consciência não conduz ao desespero, mas à escrita. Ao narrar suas derrotas e pequenas vitórias, Joaquim transforma a linguagem em abrigo. O texto literário revela-se um exercício de recomposição — uma

forma de manter-se inteiro diante do esfacelamento. Nesse gesto, há uma afinidade profunda com o conceito de sobrevivência, tal como o formula Conceição Evaristo (2020): escrever é existir, é recusar a exclusão pela palavra. A experiência de Joaquim ecoa essa ética da sobrevivência pela narrativa. Sua escrita, ainda incerta, é também um modo de afirmar: estou aqui, e minha presença não é concessão.

Ao converter o cotidiano em denúncia e memória, o livro produz uma pedagogia do sensível. O leitor é convidado não apenas a compreender o racismo, mas a senti-lo no ritmo da linguagem e nas pausas do personagem. A literatura, assim, ultrapassa o campo estético e se inscreve como prática política—um ato de resistência e de restituição de humanidade.

4.2 EIXOS TEÓRICO-ANALÍTICOS: ACESSO, PERMANÊNCIA E RECONHECIMENTO

A trajetória de Joaquim permite compreender que o debate sobre as cotas raciais não se esgota no direito de ingresso, mas se estende à necessidade de uma consciência crítica sobre o que esse direito significa. A literatura, ao encenar as tensões entre mérito, desigualdade e pertencimento, torna visível aquilo que a política pública por vezes abstrai: a experiência concreta de quem vive a interdição histórica. Nesse sentido, a narrativa de Tenório realiza, pela via estética, um movimento de educação política, pois convoca o leitor a perceber que o acesso à universidade não é privilégio, mas resultado de lutas sociais que buscam reparar séculos de exclusão (SANTOS, 2022).

O eixo do acesso corresponde ao primeiro nível dessa reflexão. No plano histórico, as ações afirmativas no Brasil resultam das reivindicações dos movimentos negros e têm como princípio promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, configurando-se como forma de reparação histórica e compensação pelas desvantagens acumuladas pela população negra. Na trama, Joaquim simboliza essa conquista inicial, mas também o incômodo que ela provoca: sua entrada na universidade

desestabiliza a normalidade racial da instituição. Ao ler esse processo, o estudante pode compreender que o mérito não é atributo individual, mas construção social. A literatura, aqui, atua como instrumento de desnaturalização, uma forma de ler o mundo antes de ler a palavra, na acepção freireana (FREIRE, 1996).

O eixo da permanência desloca o olhar do ingresso para as condições materiais que o sustentam. O romance evidencia as barreiras econômicas e afetivas que limitam a trajetória de Joaquim: o trabalho exaustivo, o transporte precário, a ausência de tempo para estudar. Tais elementos configuram o que Ynaê Lopes dos Santos (2022) descreve como racismo estrutural: um sistema que organiza desigualdades e define quem pode permanecer. A narrativa transforma essa estrutura em experiência vivida, fazendo emergir o contraste entre o direito conquistado e a realidade que insiste em negá-lo. Discutir o tema em sala de aula, à luz de Tenório, é discutir o próprio conceito de justiça inconclusa: o acesso sem condições de permanência (MELLO, 2022).

Por fim, o eixo do reconhecimento contempla a dimensão simbólica da política afirmativa. Joaquim, ao apropriar-se da palavra, compreende que sua voz tem valor epistemológico. Esse gesto aproxima o romance do conceito de escrevivência, em que escrever é reescrever a própria existência. Como ensina Evaristo (2020), o ato de narrar a si é um modo de inscrever-se no mundo. Quando o protagonista afirma que sua escrita é “a senha pela qual acesso o mundo”, o texto dramatiza a passagem da consciência oprimida à consciência crítica.

Ao articular esses três eixos—acesso, permanência e reconhecimento—, o romance e a política de cotas convergem em propósito: produzir consciência. Formar essa consciência é condição para resistir às simplificações midiáticas e às “cruzadas anti-ação afirmativa” (FERES JUNIOR, 2025) que importam discursos contrários à diversidade. A literatura, quando mediada pedagogicamente, torna-se então um espaço de aprendizagem ética, em que a justiça deixa de ser abstração e passa a ser prática sensível de leitura do outro.

4.3 POTENCIAL PEDAGÓGICO DO ROMANCE: DA LEITURA À ESCRIVÊNCIA

A inserção de *De onde eles vêm* no espaço escolar ultrapassa a função de fruição estética. O romance, ao representar as tensões raciais e as desigualdades educacionais do Brasil contemporâneo, pode operar como um dispositivo pedagógico de leitura crítica do mundo, em consonância com o pensamento de Freire (2015). É justamente a passagem da percepção à consciência que a narrativa de Jeferson Tenório mobiliza. A literatura não apenas ilustra o social: ela o interroga, desvelando estruturas que naturalizam a exclusão e oferecendo, a quem lê, a possibilidade de reposicionar-se diante delas.

No ambiente da escola, esse potencial se amplia. O romance de Tenório permite articular as práticas de leitura e escrita a um processo de formação ética e política, pois transforma o cotidiano de Joaquim em uma metáfora compartilhada pelos estudantes que reconhecem, em sua trajetória, marcas de um país desigual. Ao discutir as cotas raciais, a obra oferece uma imersão nas realidades de estudantes negros no ensino superior e promove consciência histórica e política sobre os desafios estruturais que os afetam. Essa consciência, no contexto pedagógico, é o ponto de partida para a cidadania ativa: compreender a desigualdade é o primeiro passo para enfrentá-la.

O diálogo entre Tenório e Evaristo aprofunda essa dimensão transformadora. A escriturização, como define Evaristo, é uma escrita que valoriza “o universo do aluno, desde o universo individual ao universo coletivo” (TV BRASIL, 2025), tornando visível o que a história silenciou. Ao propor que os estudantes escrevam a partir de suas próprias experiências, ficcionais ou autobiográficas, o professor transforma o texto literário em espelho e em ferramenta. O gesto de narrar-se torna-se gesto de pensar-se. Assim, a literatura deixa de ser objeto de análise distante e passa a integrar o processo de constituição do sujeito que lê.

O mesmo movimento aparece na obra de Tenório, quando Joaquim encontra na escrita a possibilidade de recompor o que o mundo insiste em fragmentar. A passagem de personagem a narrador, e de leitor a autor, espelha o que Freire(1996) denomina “autoria da consciência”. A pedagogia crítica, nesse contexto, não se limita à transmissão de saberes, mas aposta no diálogo entre experiência e linguagem. Ao relacionar-se com o texto, o aluno não apenas aprende a ler: aprende a se reconhecer como sujeito histórico.

Portanto, trabalhar De onde eles vêm sob a perspectiva da escrevivência é propor uma prática que une empatia e análise, estética e política. O texto literário se transforma em meio de reconhecimento e criação, permitindo que a palavra se converta em instrumento de emancipação. É nesse encontro entre Tenório, Evaristo e Freire que a literatura se revela mais que conteúdo: torna-se princípio pedagógico, uma forma de ensinar a ler o mundo enquanto se escreve nele.

4.4 PROPOSIÇÃO DIDÁTICA TEÓRICA: SEQUÊNCIA E ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO

A sequência didática proposta busca aproximar o texto literário da realidade social dos estudantes, utilizando o romance como mediador de consciência crítica e autoria. Inspirada na pedagogia freireana e no conceito de escrevivência, a proposta assume a sala de aula como espaço de diálogo, em que o conhecimento é construído a partir da experiência e do enfrentamento das desigualdades. As atividades estão organizadas em três momentos complementares, concebidos como etapas de um processo formativo contínuo: leitura crítica, debate dialógico e produção autoral.

4.4.1 LEITURA CRÍTICA-O DESVELAMENTO DA IDEOLOGIA

O primeiro momento propõe que a literatura seja abordada como codificação da realidade brasileira. O professor apresenta dois excertos da obra—a rotina exaustiva de Joaquim, marcada pela sobrecarga e precariedade, e o discurso elitista do professor Moacir Malta, que atribui o baixo desempenho dos cotistas à “falta de base”—para provocar o diálogo. Em formato de **Círculo de Cultura**, os alunos são convidados a discutir: a quem interessa essa narrativa sobre a “falta de base”?; a desigualdade é resultado de esforço individual ou de uma estrutura histórica de exclusão? Essa etapa visa converter a leitura ingênua em leitura crítica, deslocando o foco do indivíduo para o sistema que o condiciona .

4.4.2 DEBATE DIALÓGICO – A RECONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO

Nesse segundo momento, a turma organiza um debate orientado por perguntas críticas elaboradas coletivamente. O papel do professor é de coordenador de debates, e não de transmissor de respostas. A ênfase recai sobre o desenvolvimento da argumentação ética e da escuta ativa, conforme as Competências Gerais 2, 3 e 9 da BNCC (BRASIL, 2018), que envolvem empatia, cooperação e diálogo como práticas cidadãs. Essa fase promove a consciência de que o conhecimento é produzido no encontro e que a escola pode se tornar um espaço de reconstrução simbólica e política da sociedade.

4.4.3 PRODUÇÃO AUTURAL-ESCREVIVÊNCIAS DA PRESENÇA

A etapa final propõe a escrita de textos inspirados na escrevivência. Os alunos são convidados a responder, em forma narrativa, poética ou ensaística, à pergunta: “O que está faltando na biblioteca da minha escola (ou na minha vida) para que eu possa me sentir integralmente representado/a no futuro?”. A escrita torna-se instrumento de reconhecimento e

resistência, possibilitando que cada estudante elabore sua identidade e reflita sobre os mecanismos de exclusão e pertencimento. A produção textual, ao ser compartilhada (com consentimento), estimula a solidariedade social e o reconhecimento mútuo, transformando a sala em espaço de autoria e cidadania.

A proposta articula-se às Competências Gerais 2, 3, 7, 9 e 10 da BNCC (BRASIL, 2018), ao promover pensamento crítico, valorização da diversidade cultural, argumentação ética e engajamento social, e integra as Competências Específicas de Linguagens (2 e 3) e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (1, 2 e 5), centradas no reconhecimento das identidades e na análise das estruturas de poder. As habilidades mobilizadas – EM13CHS101, EM13CHS102, EM13LGG102 e EM13LP53 – reforçam a relação entre leitura, autoria e transformação social.

A sequência didática, portanto, não se limita a ensinar literatura: ela propõe formar sujeitos capazes de interpretar o mundo, produzir discurso e intervir na realidade. Ao deslocar o centro do saber para o diálogo e a experiência, reafirma que a educação é, como dizia Freire (2013), “uma aventura criadora”, e que a escrita é, como enuncia Evaristo, a forma mais potente de existir.

4.5 ALCANCES E LIMITAÇÕES DA PROPOSTA

A proposta didática delineada a partir do romance *De onde eles vêm* reafirma o poder da literatura como instrumento de conscientização e emancipação, permitindo que a leitura se converta em experiência de reflexão e resistência. Ao promover o diálogo entre Paulo Freire, Conceição Evaristo e Jeferson Tenório, o estudo evidencia que a educação literária pode constituir-se como prática de liberdade, voltada à formação de sujeitos críticos capazes de compreender e transformar o mundo que os cerca.

Entre os principais alcances da proposta, destaca-se sua capacidade de articular a dimensão estética da literatura à dimensão ética e política

da educação. O texto literário funciona como codificação do real, mobilizando afetos e saberes que favorecem a compreensão das contradições sociais e raciais brasileiras. A abordagem freireana, ancorada no diálogo e no desvelamento das ideologias, estimula o “pensar certo” – a leitura que ultrapassa a aparência dos fatos para alcançar suas causas estruturais. O romance de Tenório, nesse contexto, não apenas sensibiliza, mas convoca o leitor a intervir, a compreender que a desigualdade não é acidente histórico, e sim escolha política.

Outro alcance importante é a possibilidade de reconstruir o sentido da escola como espaço de cidadania, em que o aprendizado se liga à reivindicação de direitos. Ao reconhecer-se no texto e refletir sobre as políticas de cotas, o estudante torna-se agente de sua própria história, exercitando o direito de ser mais. Essa pedagogia da presença e da palavra encarna o princípio freireano de que a educação deve formar “homens livres”, capazes de optar e de se posicionar diante das injustiças.

Contudo, a proposta encontra limitações inerentes ao seu caráter teórico e às condições materiais da escola pública brasileira. A ausência de aplicação empírica impede a verificação dos impactos concretos sobre o desenvolvimento dos alunos. Além disso, o contexto educacional ainda enfrenta obstáculos estruturais: falta de tempo, recursos e formação docente, que dificultam a implementação de práticas dialógicas e antirracistas. Por outro lado, reconhecer tais limites é também reafirmar a necessidade da proposta: a transformação social começa pela imaginação do possível.

Por fim, o alcance mais significativo reside naquilo que a proposta anuncia como horizonte: uma educação comprometida com a justiça racial e a pluralidade de vozes. O trabalho com *De onde eles vêm* demonstra que a literatura pode ser mais que um conteúdo, pode ser um método de leitura do mundo, um meio de combater a desinformação e o mito da democracia racial, e um convite à construção de novas epistemologias. Mesmo que a aplicação ainda não tenha ocorrido, o exercício de projetar

essa prática é, por si só, um ato político: imaginar uma escola capaz de narrar outras histórias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do romance *De onde eles vêm* confirma que a literatura pode ser, ao mesmo tempo, refúgio e trincheira. Ao propor a análise dessa obra no contexto escolar, não pretendemos instrumentalizar a arte, mas reconhecer sua força formativa. A leitura por fruição é, e deve continuar sendo, um caminho legítimo e necessário—há beleza e potência no simples ato de ler por prazer. No entanto, enquanto docentes que atuam diariamente no chão da escola pública, compreendemos que algumas narrativas exigem mais do que a contemplação estética: exigem diálogo, consciência e posicionamento.

Essa convicção nasce da escuta dos nossos próprios alunos, sobretudo das turmas do 3º ano do Ensino Médio, que estão às vésperas de se formar. A maioria deles é composta por jovens negros, moradores das periferias, estudantes de escola pública que, mesmo sem se reconhecerem assim, são sujeitos de direito às cotas raciais. É para eles—e com eles—que este trabalho se dirige. Queremos que saibam que as cotas não são concessão, mas conquista coletiva; que as portas que hoje se abrem foram empurradas por gerações que se negaram a permanecer do lado de fora. Mais do que conhecer a lei, é fundamental que estejam ferramentados para defendê-la, capazes de argumentar em favor de uma política que transformou, de modo profundo, o panorama social e acadêmico do país.

Ao levar o romance de Jeferson Tenório para a sala de aula, buscamos criar um espaço de reconhecimento e pertencimento. Joaquim, protagonista de *De onde eles vêm*, não é personagem distante; é espelho, é irmão, é colega de turma. Sua trajetória permite que nossos estudantes se vejam representados e, ao mesmo tempo, reflitam criticamente sobre o que ainda precisa mudar. O texto literário se transforma, assim, em ponte

entre a experiência individual e a estrutura social—um lugar em que a palavra se converte em consciência.

Como docentes, afirmamos que o maior alcance desta proposta reside em sua capacidade de gerar pensamento público sobre o direito de existir e permanecer. Não se trata apenas de ensinar literatura, mas de garantir que o ensino da literatura convoque a realidade, que o texto literário dialogue com o contexto, e que o ato de ler se torne, como queria Freire, um ato de liberdade.

Sabemos, contudo, que a prática ainda enfrenta limitações concretas. As condições de trabalho nas escolas públicas, a escassez de tempo e de materiais e a sobrecarga docente dificultam a realização de atividades de longa duração. Mesmo assim, é preciso insistir. Pensar essa sequência didática já é, de algum modo, agir sobre a realidade: imaginar uma escola em que a leitura emancipatória seja o primeiro passo para construí-la.

Concluimos reafirmando nossa crença de que a literatura aliada das ações afirmativas, não apenas por tematizá-las, mas por formar sujeitos capazes de reconhecer-las como direito. De onde eles vêm um texto que nos ensina a olhar para o país sem romantismo e sem desistência. Ao lê-lo com nossos alunos, desejamos que encontrem, na palavra, o mesmo que Joaquim encontrou: o sentido de continuar, de existir, de escrever-se no mundo.

REFERÊNCIAS

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

CAMPOS, Luiz Augusto. Em busca do público: a controvérsia das cotas raciais na imprensa [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. 1 recurso online (336 p.; 14×21 cm): ePub. ISBN 978-65-00-03035-8.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella

Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 49-54.

FERES JÚNIOR, João; MACÊDO, Raíssa Sales de. O Globo e as ações afirmativas: das controvérsias à atualização da Lei de Cotas (2011-2023). *Texto para Discussão (GEMAA), IESP-UERJ*, n. 23, p. 1-16, 2025.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade* [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. ePub. ISBN 978-85-7753-219-3.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. ePub. ISBN 978-85-7753-227-8.

LEITURAS BRASILEIRAS. Conceição Evaristo | *Escrevivência*. [Vídeo]. YouTube, canal Leituras Brasileiras. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 30 out. 2025.

MELLO, Luciana Garcia de. Justiça inconclusa: vícios e virtudes da política de cotas na pós-graduação da UFRGS. *Revista Brasileira de Sociologia*, [S. l.], v. 10, n. 26, p. 41- 68, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20336/rbs.905>. Acesso em: 30 out. 2025.

RODA VIVA. Conceição Evaristo explica o conceito de “escrevivência” e relação com mitos afro-brasileiros. [Vídeo]. YouTube, canal Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 30 out. 2025.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo brasileiro: uma história da formação do país* [recurso eletrônico]. São Paulo: Todavia, 2022. ePub.

TENÓRIO, Jeferson. *De onde eles vêm*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. ISBN 978-85-359-3937-8.

TENÓRIO, Jeferson. “Jeferson Tenório: amplitude de visão”. Revista Ensino Superior, 13 dez. 2024. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/12/13/jeferson-tenorio-amplitude-de-visao/>. Acesso em: 30 out. 2025.

TENÓRIO, Jeferson. “De onde eles vêm traz à tona o direito que população negra tem de sonhar, diz Jeferson Tenório”. Estúdio CBN, 6 dez. 2024. Disponível em: <https://cbn.globo.com/google/amp/programas/estudio-cbn/entrevista/2024/12/06/de-onde-eles-vem-traz-a-tona-o-direito-que-populacao-negra-tem-de-sonhar-diz-jefferson-tenorio.ghtml>. Acesso em: 30 out. 2025.

TV BRASIL. Conceição Evaristo é convidada do Trilha de Letras. [Vídeo]. YouTube, canal TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/>. Acesso em: 30 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.008

TRÊS FRENTES, UM COMPROMISSO: A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO INÉDITO VIÁVEL

Glicínia Raquel Feitoza Braz¹

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a atuação docente em três frentes interligadas: o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, a formação inicial de professores via supervisão no PIBID e estágios curriculares, e a efetivação da Lei 10.639/03 por meio de práticas de letramento racial crítico. A partir da experiência da autora como professora da rede pública e supervisora do PIBID, evidencia-se uma atuação que reconfigura a docência tradicional ao se orientar por princípios formativos voltados à consciência crítica e ao enfrentamento das desigualdades raciais. Com base nos conceitos de inédito viável (FREIRE, 2001), representações sociais e culturais (HALL, 2006), linguagem como prática social (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999) e educação antirracista (RIBEIRO, 2019; CARINE, 2023), o artigo analisa como é possível construir ações pedagógicas que promovam a justiça racial e, ao mesmo tempo, inspirem futuros docentes a também enfrentarem o racismo estrutural com intencionalidade pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. O estudo sustenta a tese de que a inserção qualificada de professores da educa-

1 Formada em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora da educação básica pública e Supervisora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência.

ção básica nos programas de formação docente constitui um vetor essencial para a construção de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e socialmente comprometidas, especialmente quando se trata da implementação de uma educação antirracista no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação antirracista - Formação docente-PIBID - Língua Portuguesa

A LÍNGUA COMO ESPAÇO DE DISPUTA E LIBERDADE

A escola configura-se como um espaço onde discursos sociais são construídos, reproduzidos e, potencialmente, transformados. O Brasil, apesar de se autodeclarar uma democracia racial durante décadas, figura entre as nações mais marcadas pelo racismo estrutural e institucional do mundo. Essa contradição histórica reverbera fortemente nas escolas públicas, onde o racismo se manifesta tanto de forma sutil quanto explícita, frequentemente associado a práticas de bullying e negação da identidade negra. No cotidiano escolar, é comum observar estudantes negros rejeitando sua cor de pele, seu cabelo, sua ancestralidade—frutos de um silenciamento histórico que nega referências positivas e promove o embranquecimento simbólico. A dificuldade desses sujeitos em reconhecer e afirmar sua negritude é, também, reflexo de uma educação que por muito tempo ignorou a diversidade étnico-racial como elemento formador da identidade e representações sociais. É nesse cenário que a atuação docente antirracista se mostra urgente e necessária.

A teoria das representações sociais e culturais proposta por Stuart Hall (2006) oferece um importante aporte para compreender como significados são construídos, reproduzidos e naturalizados nos contextos escolares. Ao analisar as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares sob essa perspectiva, é possível perceber a presença de uma lógica eurocêntrica que privilegia referências culturais brancas e ocidentais como universais, invisibilizando outras formas de saber e existir. Hall destaca que as representações não são reflexos neutros da realidade, mas construções ideológicas que exercem papel central na formação de identidades e no controle simbólico. Nesse sentido, essa abordagem teórica contribui para desvelar como o currículo, os livros didáticos e as falas docentes, muitas vezes de maneira inconsciente, reafirmam hierarquias raciais e culturais, reforçando a marginalização das culturas afro-brasileiras e indígenas no espaço escolar.

A Língua Portuguesa, enquanto objeto de ensino, é também um terreno simbólico em que identidades, valores e ideologias se manifestam. Compreender a linguagem como prática social, como nos propõem Chouliaraki e Fairclough (1999), significa assumir que ao ensinar Língua Portuguesa estamos, simultaneamente, ensinando modos de ver o mundo. Fairclough (2009) amplia essa compreensão ao evidenciar que a linguagem é um instrumento de poder e que os discursos se organizam em torno de hegemonias sociais, muitas vezes invisibilizadas nos espaços escolares.

Neste sentido, a docência em Língua Portuguesa, mais do que decodificação linguística, exige posicionamento ético-político. É neste espaço que estamos atuando enquanto docente da educação básica, supervisão do PIBID e colaborando na formação de professores - buscando transformar a sala de aula em território de resistência antirracista e de emancipação. O percurso descrito neste recorte está inserido na perspectiva ampla de compreensão de educação enquanto prática de liberdade, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e agentes de sua transformação (FREIRE 1974, 1979, 2001).

Este artigo parte de uma vivência em que esses saberes se entrelaçam, e pretende esboçar uma atuação docente em três frentes – educação básica, formação de professores e implementação da Lei 10.639/03 – constitui prática estruturante na consolidação de uma escola comprometida com a justiça racial e social. Os referenciais aqui mobilizados, como Stuart Hall (2006), Djamila Ribeiro (2019), Barbara Carine (2023), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015), Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough (1999, 2009), sustentam o argumento de que a construção de uma educação antirracista precisa se efetivar não apenas por meio de leis, mas por práticas pedagógicas cotidianas, planejadas e partilhadas, em uma perspectiva de análise crítica dos discursos.

A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: ENTRE A FALTA E O FAZER

A escola pública em que estamos atuando é marcada por carências materiais e simbólicas. Nela, o racismo aparece de forma explícita, inclusive entre os próprios estudantes. Percebendo esta violência estrutural ocorrendo de maneira muito naturalizada e sem nenhuma intervenção pedagógica, quando do início do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência e contando com o suporte de oito bolsistas atuando colaborativa, propusemos o macro projeto “Ensino de Língua Portuguesa e Educação Antirracista: escola e PIBID na construção do inédito viável para a formação crítica e identitária de estudantes no ensino fundamental” que tem previsão de dois anos para ir se desenvolvendo. Atualmente, estamos atuando com oficinas intercaladas com aulas de Língua Portuguesa, constituindo o subprojeto intitulado “A palavra como ação: letramento crítico e ensino de português para uma educação antirracista”. Este último, foi socializado com os demais professores da escola, para motivar parcerias e tem ações ocorrendo ao longo do primeiro semestre de 2025.

Durante uma das oficinas do projeto, propusemos aos estudantes o jogo “Que história a pele conta?”, uma atividade composta por cartas com perguntas sobre a história da escravização de africanos no Brasil, o racismo estrutural e as lutas do movimento negro. A proposta visava dialogar com os conhecimentos prévios dos alunos, mas o silêncio que se instaurava diante de cada pergunta, denunciava a ausência de repertório histórico e a falta de uma educação antirracista que, de fato, atravessasse o cotidiano escolar. Muitos estudantes se emudeceram, visivelmente desconfortáveis com os temas, e esse silêncio diz muito: é o resultado de um apagamento sistemático que marginaliza narrativas negras e reproduz uma única versão da história—a do colonizador. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), a escola precisa ser um espaço de disputa de memórias, onde a história da população negra seja ensinada, valorizada e respeitada.

Percebemos cotidianamente o quanto os alunos têm dificuldade em definir o que é racismo. Muitos o confundem com outras formas de violência interpessoal, como o bullying, sem conseguir enxergar sua dimensão estrutural e histórica. Em rodas de conversa e por meio de questionários aplicados no projeto, alguns estudantes afirmaram já terem sido vítimas de racismo, relatando que são chamados de “macaco” por colegas—uma ofensa clássica e extremamente violenta, resquício direto da animalização da população negra durante o período escravocrata. O mais alarmante é que essas agressões não se restringem ao espaço escolar: ocorrem também dentro de casa e nas ruas do bairro onde vivem, reforçando que o racismo que enfrentamos é cotidiano, é estrutural, é sistêmico. Nesse sentido, é importante lembrar que, como pontua Sueli Carneiro (2003), o racismo é uma tecnologia de poder que estrutura a sociedade brasileira e define lugares sociais com base na cor da pele.

A compreensão sobre identidade racial também se mostrou frágil. Ao serem questionados sobre como se autodeclararam racialmente, muitos responderam “moreno”, “galego” ou “pardo como uma pessoa normal” — expressões que revelam a internalização de uma lógica de embranquecimento e a recusa inconsciente da própria negritude, fruto do racismo que nega a identidade negra como válida, bela e legítima. Djamilia Ribeiro (2017) afirma que a ausência de referências positivas da negritude na infância e juventude compromete a construção da autoestima de crianças negras, que passam a desejar ser aquilo que não são, porque não se veem como possibilidade de existência legítima.

Esse processo também se evidencia na noção distorcida (ou ausente) sobre o conceito de representatividade. Poucos alunos compreendem o que significa sentir-se representado na mídia, e a maioria sequer percebe que os apresentadores, personagens, músicos e influenciadores que consomem raramente são negros—um dado alarmante, considerando que a população negra representa 56,1% dos brasileiros, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua/IBGE, 2022). Durante uma das rodas de conversa, levamos imagens de figuras

públicas da TV, da música e de desenhos animados. A escassez de pessoas negras entre os exemplos citados por eles revelou o quanto a branquitude ainda ocupa majoritariamente os espaços de visibilidade. Como afirma Bárbara Carine (2022), “sever em espaços massivos de poder é um privilégio crucial na construção da autoestima da branquitude”.

É nesse cotidiano que a linguagem adquire função transformadora. Os textos literários e autorais passam a ser instrumentos de autocohecimento e reconstrução de imaginários. Nesse ambiente adverso, o ensino de Língua Portuguesa ganha o reforço da pedagogia da esperança (FREIRE, 1997), ancorada na escuta e no diálogo.

A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES: ENTRE O EXEMPLO E A CONSTRUÇÃO

Na função de supervisão do PIBID, adotamos a prática de não apenas orientar planejamentos e autorizar observações de aulas, mas convidamos os licenciandos a fazerem parte das experiências formativas, engajar-se no processo, partilhar leituras, experiências e atuarem significativamente através de oficinas e aulas. As decisões pedagógicas são compartilhadas, e os desafios são enfrentados coletivamente. Com os bolsistas, problematizamos as representações sociais do racismo, a negação da identidade negra e o silenciamento das histórias afro-brasileiras.

Ao propor a inserção da pauta antirracista nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos surpresa entre alguns bolsistas, que não haviam experienciado esse tipo de abordagem durante sua própria formação escolar. A experiência tornou-se espaço de construção conjunta, em que textos, imagens e práticas pedagógicas foram mobilizados para enfrentar o racismo institucional. Discutimos com eles como se autodeclaram, como mobilizam e percebem as disciplinas da universidade sobre educação para as relações étnico raciais em um diálogo prático com a escola real, as aulas, as atividades escolares.

Durante os diálogos realizados com os pibidianos ao longo das práticas, começamos a levantar hipóteses a respeito da tímida ou inexistente presença das temáticas raciais no cotidiano escolar. Perguntamo-nos por que muitos professores, ainda que cientes da Lei 10.639/03, não a colocam em prática com intencionalidade e frequência. Observamos que, tanto nos projetos interdisciplinares obrigatórios, quanto nos cartazes expostos nas paredes da escola, raramente as temáticas que buscamos desenvolver—como identidade, cultura afro-brasileira, racismo e representatividade—estavam presentes de forma explícita. Em muitos momentos, constatamos que o debate sobre racismo, quando ocorre, fica restrito às aulas de História, sendo tratado como um conteúdo datado e não como uma prática pedagógica transversal e permanente.

Refletimos, então, sobre possíveis razões para essa ausência. Uma delas diz respeito à dificuldade de maturidade dos próprios estudantes para compreender o racismo como violência estrutural, uma vez que ofensas racistas são constantemente naturalizadas como “brincadeiras”. Essa banalização, reproduzida no ambiente escolar, familiar e social, mina qualquer tentativa de reflexão mais aprofundada. Além disso, a constante necessidade de retomadas históricas devido à “falta de memória” e à ausência de conhecimentos prévios básicos torna o trabalho docente ainda mais exaustivo. Os padrões estéticos eurocentrados, intensamente reforçados pela mídia, são reproduzidos nas falas cotidianas e dificultam o reconhecimento e a valorização da estética negra. A isso se soma a ideia equivocada de que uma única aula temática ou uma culminância são suficientes para “cumprir” a pauta racial, sem considerar a complexidade da formação identitária e da desconstrução de estereótipos.

Outro ponto relevante que emergiu nas discussões com os licenciandos foi a influência da identidade racial dos próprios docentes sobre suas práticas pedagógicas. A autoidentificação racial do professor interfere diretamente nas escolhas de temas, abordagens e estratégias adotadas em sala. Essa percepção encontra respaldo na pesquisa de Pinheiro (2020), que aponta como professores/as negros/as que se reconhecem

racialmente tendem a desenvolver práticas mais comprometidas com a equidade racial. Da mesma forma, os estudos de Santos, Santos e El Kadri (2022) revelam que o reconhecimento e o engajamento crítico dos/as professores/as frente às questões raciais favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras e comprometidas com a justiça social.

Como destaca Leffa (2008), “transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos”. Essa afirmação reforça a importância da formação identitária crítica do educador, não apenas em seu fazer pedagógico, mas em seu posicionamento ético, político e estético dentro do espaço escolar.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: ENTRE A NORMA E A URGÊNCIA

Embora a Lei 10.639/03 esteja em vigor há mais de duas décadas, sua efetivação ainda é frágil. Muitos professores relatam não saber como abordar a temática ou não se sentem preparados. A formação inicial, por vezes, silencia essas urgências. O trabalho com os bolsistas é também uma forma de romper com essa omissão.

As atividades desenvolvidas com os estudantes do ensino fundamental incluem rodas de conversa sobre ancestralidade, produção de cartas para personalidades negras, releituras de mitos afro-brasileiros, análise crítica de canções, leitura de obras de autores negros, discussão sobre notícias que denunciam racismo, desenho de autorretratos coloridos com múltiplos tons de pele, produções textuais com protagonismo negro, construção do dicionário ilustrado de palavras africanas, entre outras. Contamos, inclusive, com uma exposição escolar de contextualização histórica, intitulada “Vozes do passado e ações do presente”, trabalhando o eixo de oralidade e como culminância das reflexões iniciais por ocasião do Dia Internacional Contra a Discriminação Racial (21 de março) e o

Dia Internacional em Memória das Vítimas da Escravidão e do Comércio Transatlântico de Escravos (25 de março).

Essas ações são exemplos da linguagem como resistência, como ensinamento crítico, e como libertação—confirmando as teses de Fairclough (2009) e de Freire (1974) sobre o poder dos discursos e o papel da educação na construção da liberdade.

A PRÁTICA DOCENTE COMO PROJETO DE MUNDO

Ser professora da educação básica e ao mesmo tempo supervisora de futuros docentes tem se mostrado mais do que um exercício de ensinar conteúdos. É um projeto de mundo. Ao atuar simultaneamente em três frentes—professora de Língua Portuguesa da educação básica, supervisora do PIBID atuando na formação docente e propondo efetivação legal da 10.639/03—, estamos praticando o que Freire nomeou de inédito viável: a construção do novo por meio da esperança, da crítica e da ação—afirmando que uma educação antirracista é possível, mesmo que ainda em processo de consolidação.

A Língua Portuguesa, compreendida como espaço de disputa simbólica e social, é também espaço de cura, de conscientização e de transformação. Quando a linguagem é mobilizada para questionar hegemonias e construir pertencimentos, ela se torna instrumento de liberdade.

Concluo que a presença ativa do professor da educação básica nos programas de formação, sobretudo com compromisso ético-político, é peça-chave para que a educação antirracista se torne estruturante, e não apenas complementar. É urgente reconhecer esse lugar como espaço legítimo de produção de saberes e como ponte entre teoria e prática, entre o que se ensina e o que se transforma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: abr. 2025.

CARINE, Barbara. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Dandara, 2023. CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2003. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. Language and Power. London: Longman, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: o desafio das diferenças na escola. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: a experiência do Programa Diversidade na Universidade. Brasília: MEC/Secad; UNESCO, 2007.

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

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): características gerais dos moradores e domicílios, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.

LEFFA, Vilson J. O papel político do professor de línguas. Revista Contexturas, v. 11, n. 15, p. 11-29, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/contexturas/article/view/1940>. Acesso em: abr. 2025.

PINHEIRO, Carla Santos. Educação antirracista e a identidade racial do/as docentes na educação básica. Revista da ABPN, v. 12, n. 33, p. 76-96, 2020. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn/article/view/1245>. Acesso em: abr. 2025.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. SANTOS, Cecília Gusson; SANTOS, James Rios de Oliveira; EL KADRI, Michele Salles. Letramento racial crítico na construção da educação antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 22, n. 1, p. 119-149, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jp8hfRJKMbMPHNC3CJ6pPHh/>. Acesso em: abr. 2025.

SILVA, Petronilha B. G. da. Educação das relações étnico-raciais: caminhos para implementar a Lei 10.639/03. São Paulo: Selo Negro, 2015.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.010

O PROJETO TJC-PE E A GRE RECIFE NORTE: DISCUTINDO O RACISMO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

Constantino José Bezerra de Melo¹

RESUMO

Este artigo apresenta as vivências do “Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania”, fruto da parceria entre a Secretaria de Educação de Pernambuco, representada pela Gerência Regional de Educação Recife Norte, e a Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 6ª Região. Em Pernambuco, a temática nacional foi a seguinte: “O TJC e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: 20 anos fortalecendo a educação com o trabalho decente, a justiça e a cidadania”. Foram convidadas várias escolas, sendo selecionadas aquelas que trabalhassem com Ensino Fundamental anos finais. Seis escolas, representadas por seus gestores, educadores de apoio e dois professores-coordenadores, participaram da formação continuada referente à temática em questão por dois dias na sede da AMATRA 6ª Região. Na sequência, foi realizada uma roda de diálogo entre os magistrados e os estudantes nas seis escolas para um Tira-dúvidas sobre a cartilha do trabalhador e as noções básicas sobre trabalho decente, justiça e cidadania. Por fim, as escolas participaram de um concurso para expressar por meio das artes os conceitos básicos do Projeto TJC trabalhados na escola. Os desafios propostos foram: a elaboração de um poema, a elaboração de um videoclipe de até um minuto e um jogo teatral gravado com até cinco minutos sobre racismo nas relações de trabalho. O concurso

1 Doutor do Curso de Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, constantinomelo2015@gmail.com.

bonificou o primeiro e o segundo lugar de cada categoria, premiando assim todas as escolas. Como resultado do Projeto, assistimos à produção de dezesseis trabalhos discutindo as relações étnico-raciais, o trabalho decente, a justiça e a cidadania.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; racismo; educação antirracista; justiça social.

INTRODUÇÃO

A Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte faz parte do conjunto das 16 gerências que compõem a Secretaria de Educação e Esportes. Segundo o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco/SIEPE, a GRE Recife Norte possui 75 escolas, coordenadas pelo gerente Prof. Dr. Iury Sousa e Silva. Na rede estadual, encontramos escolas em todos os municípios de Pernambuco, atendendo à demanda de aproximadamente 500 mil estudantes.

Para 2024, foram ofertadas 175.201 vagas para estudantes novatos, das quais 97.903 já foram preenchidas por crianças e jovens oriundos das redes municipais em processo realizado ao longo do segundo semestre. [...] Do total de vagas disponíveis para 2024, 23.991 são para o ensino fundamental (anos finais) e 53.307 para o ensino médio. Está inclusa nestas vagas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PERNAMBUCO, 2024).

O Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania (TJC) trabalhou em 2023 com seis escolas do Ensino Médio. Em 2024, ele convidou por adesão e contemplou seis escolas do Ensino Fundamental anos finais. Aderiram ao Projeto TJC as seguintes escolas: o Colégio da Polícia Militar, a EREFEM Liceu de Artes e Ofícios, a EREF Professor Pedro Augusto Carneiro Leão, a Escola Professor José dos Anjos, a Escola Gabriela Mistral e a EREFEM Colégio Nossa Senhora de Fátima.

O Projeto TJC denominado “Programa” na Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (ANAMATRA) elenca os seguintes objetivos centrais: “conscientização dos direitos e deveres básicos do cidadão; interação do Judiciário com a sociedade; promover a qualificação do exercício da cidadania” (ANAMATRA, 2025).

Anualmente, o Projeto TJC tem início em março e segue até outubro com sua culminância. Em 2024, houve a seleção de gestores para todas as escolas do estado. O processo foi mais minucioso e levou tempo para ser concluído, o que alterou a data de início de todo o projeto e de suas fases de junho a outubro, deixando o calendário bem apertado.

A Secretaria de Educação de Pernambuco lançou na abertura do ano letivo a temática anual a ser trabalhada em todo o estado, intitulada “Relações Étnico-Raciais: educar para o (re) conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença”. Assim, em reunião de planejamento junto aos magistrados do trabalho, adaptamos a temática nacional da ANAMATRA para a realidade da rede de ensino pública estadual, sendo definida em comum acordo como “O TJC e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: 20 anos fortalecendo a educação com o trabalho decente, a justiça e a cidadania”.

METODOLOGIA

O Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania é composto por quatro fases, sendo planejado e executado em uma parceria da GRE Recife Norte com a AMATRA 6ª Região. A primeira fase é relativa ao planejamento de todas as ações do Projeto TJC. A pauta consta da escolha das escolas para adesão ao projeto e da elaboração de um calendário contendo todas as datas de todas as fases do projeto. Ademais, faz-se uma análise sobre o tema anual da ANAMATRA e o relaciona com a temática nacional do ano letivo da Secretaria de Educação de Pernambuco. No final, elencam-se a data da culminância e os possíveis locais de realização para confirmação a posteriori. A Fig.1 apresenta o calendário organizado para as vivências das ações do Projeto TJC 2024.

Fig. 1 – Calendário do Projeto TJC PE – 2024

Calendário do Projeto TJC – PE 2024		
“O TJC e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: 20 anos fortalecendo a educação com o trabalho decente, a justiça e a cidadania”.		
1 - Ação de Formação Continuada do Projeto TJC com os professores coordenadores e a equipe gestora das escolas.		
Data: 25 e 26 junho.	Horário: 14:00 às 17:00 h	Local: Sede AMATRA 6
2 - Ação do Projeto TJC – Tira dúvidas/Roda de Conversas nas escolas participantes do projeto.		
Escola	Gestor	Data Tira dúvidas

Calendário do Projeto TJC – PE 2024		
Colégio da Polícia Militar em Pernambuco. Rua Henrique Dias, 609 Derby – Recife – PE.	Tenente-Coronel Sávia Nunes de Oliveira Campos	13/08/2024 14:00 às 17:00 h
Liceu de Artes e Ofícios. Rua Oliveira de Lima, 824 Boa Vista – Recife – PE.	Betânia Silva Cordeiro	27/08/2024 14:00 às 17:00 h
EREF Professor Pedro Augusto Carneiro Leão. Av. Beberibe, 2595 Recife.	Ana Carolina de Melo da Silva	03/09/2024 14:00 às 17:00 h
Escola Professor José dos Anjos. Av. Hildebrando de Vasconcelos, s/n Dois Unidos, Recife – PE.	Betailde Gomes da Silva Maia	10/09/2024 14:00 às 17:00 h
Escola Gabriela Mistral. Rua Ladeira de Pedra. Alto do Pascoal, Recife – PE.	Denis de Andrade Santa Cruz	17/09/2024 14:00 às 17:00 h
Escola EREFEM Nossa Senhora de Fátima. Estrada da Mumbeca, s/n Guabiraba, Recife – PE	Joelma Ramos Xavier	24/09/2024 14:00 às 17:00 h
Ação: Culminância do Projeto TJC		
Data: 25 de outubro de 2024 14:00 às 17:00 h.		
LOCAL: Pleno do TRF5 Região		
Coordenadora CGDE – Prof. Kátia Simone; Chefe da UFM – Simara Costa; Equipe do TJC: Adália Bacalhau, Constantino Melo, Kassia Félix, Mary Ruth, Susana Andrade, Waldilma Santana.		

Fonte: GRE Recife Norte, 2024.

A segunda fase diz respeito à formação continuada dos gestores, educadores de apoio e professores-coordenadores, sendo realizada na sede da AMATRA 6, no Recife. Neste ano, ela ocorreu nos dias 25 e 26 de junho de 2024. Merece destaque a apresentação da juíza Dra. Ana Cristina Silva sobre a temática “Como ser antirracista!”, enfatizando a necessidade do trabalho pedagógico com a identidade positiva negra e a promoção da equidade racial no chão da escola. A Fig.2 apresenta um registro fotográfico da formação continuada de professores e gestores.

Fig. 2 – Curso de Formação de Gestores e Professores Projeto TJC 2024

Fonte: AMATRA 6ª Região, 2024.

A terceira fase é realizada na escola com o trabalho do educador de apoio e dos professores-coordenares. Estes movimentarão a unidade escolar trabalhando a temática anual e as cartilhas do trabalhador, que são entregues de forma impressa (200 unidades) e por meio de um link digital. Neste ano, foram realizadas diversas rodas de diálogos ou Tira-dúvidas sobre o tema central: “O TJC e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: 20 anos fortalecendo a educação com o trabalho decente, a justiça e a cidadania”. A escola recebeu da AMATRA 6 como doação para o seu acervo bibliográfico o livro Vade Mecum.

Em 2024, a Secretaria de Educação de Pernambuco elegeu a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais como tema gerador para debates durante o ano letivo. A pesquisa e o debate em torno da Educação Antirracista foi uma ação educativa central, pauta de formação e planejamento de vários projetos para serem implementados ou ampliados no chão da escola. Para orientar as escolas no Projeto TJC 2024, elegemos o conceito de racismo proposto pela pesquisadora negra Nilma Lino Gomes:

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

impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 05).

Em muitas escolas, o racismo aparece com muitas roupagens, seja o racismo esportivo, o social, o recreativo, o racial, o ambiental ou o de gênero. Porém, todos buscam a diferenciação e a depreciação do outro. Assim, acreditamos que o exercício dos conceitos de trabalho, de justiça e de cidadania, atrelado à temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, promoveria na escola uma abertura democrática e participativa na elaboração das propostas de intervenção apresentadas nos projetos políticos pedagógicos da escola para o fortalecimento da construção de um pensamento crítico.

Nas palavras de Paulo Freire (2005):

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem saber, à sua capacidade de decidir. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma 'elite' que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto (FREIRE, 2005, p. 51).

Conforme orientação do parecer da relatora da Lei federal 10.639/2003, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, podemos incentivar os estudantes por meio do concurso interno que compõe o Projeto TJC para elaboração de conhecimentos e experiências educativas que tratassem da Educação para as Relações Étnico-Raciais e que pudessem ser multiplicados em outras unidades escolares. É necessário esforço e empenho dos gestores e professores para o:

Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas das escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola, e encaminhamento de medidas para

resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por núcleos de estudos afro-brasileiros (SILVA, 2006, p. 246).

A quarta fase é a culminância do projeto com o concurso realizado no auditório do Pleno do TRF5ª Região. As escolas apresentam os desafios feitos às escolas no Concurso “Cidadania se faz com Justiça”, que compõe o Projeto TJC em Pernambuco. Para 2024, as escolas foram desafiadas a construir respostas aos seguintes desafios:

1. Um texto escrito que contemple o gênero poema, de até duas laudas de papel A4;
2. Uma Videoarte (Artes Visuais – Videoclipe), com uma campanha de superação do racismo nas relações de trabalho, limitado a um minuto de produção com todos os créditos;
3. Um jogo teatral que aborde a temática anual, gravado e com duração de até 05 minutos.

A culminância do projeto TJC 2024 foi realizada no dia 25 de outubro de 2024 no auditório do Pleno do TRF5ª Região no bairro do Recife. As seis escolas reunidas representadas por seus 300 estudantes contemplaram a apresentação dos desafios do Concurso TJC 2024.

Foram apresentados 17 trabalhos para apreciação de 13 jurados, sendo 10 representantes da AMATRA 6ª região e 03 representantes da GRE Recife Norte. A Fig.3 apresenta o registro fotográfico do processo final.

Fig. 3 – Culminância Projeto TJC 2024, Pleno do TRF5ª Região, 2024

Fonte: Arquivo AMATRA 6ª Região, 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a execução do Projeto TJC, nós acompanhamos as várias ações do projeto. Na fase da roda de diálogos nas escolas, observamos que os estudantes questionaram aos magistrados casos vivenciados pelos seus pais. Na Escola Liceu de Artes e Ofícios, uma das estudantes fez a seguinte pergunta:

Minha mãe é negra e trabalha em uma empresa de prestação de serviço, no setor de limpeza. Ela faz a higienização dos banheiros o expediente todo e a empresa não fornece luvas e botas de proteção para minha mãe. Ela compra com o pouco dinheiro que tem. Isto é correto? O que ela deveria fazer para a empresa analisar essa situação? (Estudante 1).

Observamos a coragem da estudante negra em frente a um auditório composto por mais de 140 pessoas expor o caso da mãe. Por outro lado, percebemos pela pergunta a falta de orientação e assistência jurídica aos trabalhadores das camadas mais populares. Na orientação realizada pelos advogados da OAB presentes, como também pelos juízes do trabalho, foi indicado consultar o sindicato da classe de empregados domésticos ou recorrer à orientação de denúncia ao Ministério Público do Trabalho ou ainda à assistência do serviço da Defensoria Pública.



Em agosto, no Colégio da Polícia Militar, realizamos a fase do Tira-dúvidas ou Roda de Conversa, com aproximadamente 200 participantes, incluindo gestores, professores, estudantes e representantes da GRE Recife Norte e dos magistrados da Justiça do Trabalho da 6ª. Região. Destacamos a interlocução entre os estudantes e os magistrados. Como disse Paulo Freire (2005), a pergunta é ponta da abertura para a problematização e para a formação do pensamento crítico. Assim, a estudante Rebeca, do 9º. Ano, foi a primeira a fazer uma pergunta aos convidados:

O trabalhador brasileiro sofre muitas vezes opressão no ambiente de trabalho, como o não recebimento das horas extras trabalhadas. Mas o que quero perguntar é mais sutil ou seria disfarçado. No caso do trabalhador sofrer racismo dentro de uma empresa, como isso pode ser denunciado? Como devemos proceder? (Estudante Rebeca).

A advogada Sílvia Nogueira falou da importância do questionamento da estudante, explicando que toda violação de direitos do trabalhador deve ser denunciada e sanada. Nenhuma empresa tem o direito de violar as leis trabalhistas, principalmente no que tange ao racismo, é crime inafiançável, conforme indica a Constituição Brasileira no artigo 5º, inciso XLII.

A juíza do trabalho Dra. Carmen Richlin, coordenadora do Projeto TJC na AMATRA 6, aproveitou o questionamento para destacar a importância da coleta de provas para anexar ao processo aberto pelo advogado, uma vez que os juízes da justiça do trabalho se debruçam sobre a peça jurídica e suas provas em anexo para julgar o caso em disputa.

Segundo o sociólogo Jessé Souza (2021), o racismo social no Brasil ganha novas formas, metamorfoseia-se e aparece principalmente na relação de exclusão e exploração do trabalho dos negros e negras na sociedade contemporânea. O pesquisador relaciona o “escravo de ganho” com o trabalho de uberização na modernidade, como também aponta a desconstrução e flexibilização da legislação trabalhista no Brasil, prejudicando o trabalhador. A Fig.4 mostra um registro fotográfico do Tira-dúvidas do Colégio da Polícia Militar.

Fig. 4 – Projeto TJC - Tira-dúvidas no Colégio da Polícia Militar, Recife, 2024

Fonte: AMATRA 6ª região, agosto/2024.

A Escola Gabriela Mistral está localizada na zona norte da cidade do Recife, no bairro Alto do Pascoal. A escola preparou uma apresentação cultural narrando a invasão portuguesa, a escravização dos povos indígenas e o sequestro dos povos africanos trazidos para o Brasil. Na abertura do Tira-dúvidas, a juíza Dra. Carmem Richlin reafirmou os objetivos do projeto TJC na escola: “conscientização dos direitos e deveres básicos do cidadão; integração do judiciário com a sociedade; promover a qualificação do exercício da cidadania” (ANAMATRA, 2025).

Na roda de diálogos, uma pergunta chamou atenção dos magistrados. O estudante fez a seguinte questão: “Como é que o juiz sabe que realmente está fazendo a justiça certa? Ele pode dar um resultado injusto? Como vocês têm certeza de que o julgamento da ação trabalhista está correta?”. A Ordem dos Advogados do Brasil de Pernambuco sempre participa do TJC representada por seus advogados. Juízes e advogados falaram bastante sobre a questão de juntar as provas certas e constituir uma defesa pertinente a cada caso, assim contribuindo para um desfecho judicial justo.

A juíza Dra. Carem Richlin fez um alerta sobre o problema da “mentira”, da “fake news” e do “falso testemunho”. Esses três elementos ferem a justiça do trabalho e traz danos graves para a vida das pessoas: “Vocês



estudantes tenham muito cuidado quando forem dar um testemunho. Precisa ter muita responsabilidade. É algo muito sério”.

No dia 25 de outubro de 2004, foi realizada a culminância do Projeto TJC no auditório do Pleno do Tribunal Regional Federal da 5ª. Região. A abertura da culminância foi realizada pela mestra de cerimônia Prof. Márcia Telma Pereira da Silva, que convocou a banda do Colégio da Polícia Militar para execução do Hino Nacional e, na sequência, do Hino de Pernambuco.

A GRE Recife Norte, no processo de formação continuada quanto ao Ensino Religioso, tem trilhado “[...] ... na direção dos oprimidos, dos interditados de ser” (FREIRE, 2010, p. 43). No currículo do Ensino Religioso de Pernambuco, o maior desafio é a transposição didática do conteúdo “história e cultura afro-brasileira” para o chão da escola, que, no campo da aceitação da diversidade religiosa, é movediço e intolerante.

Escolher uma apresentação cultural, de uma escola da periferia de Recife, para abrir uma culminância de um projeto de magistrados da Justiça do Trabalho não foi tarefa fácil, mas foi justa. Afirmar o valor da história e da cultura afro-brasileira é indispensável para o respeito e o diálogo inter-religioso na escola e na sociedade: “não posso ser se os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo que os outros sejam” (FREIRE, 2010, p. 44).

Para Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2018), os terreiros das religiões afro-brasileiras surgiram como um espaço educativo e foi a possibilidade de reinvenção de uma África perdida, sequestrada. O terreiro é assentado em outras lógicas de saber, suporte de memórias e sabedorias ancestrais e que vai para além da inscrição física. Efetivamente, é um palco de diálogo e fortalecimento da ancestralidade africana que sofreu com a desterritorialização forçada.

Segundo Sidnei Nogueira (2023), a intolerância promoveu tragédias mundiais. Vários sistemas de separação e exclusão social, como campos de concentração e sistemas de interdição e proleza, foram fundados

pela estrutura de intolerância expressas na organização política, cultural e econômica de cada sociedade.

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado 'eu' em detrimento de 'outrem', sustentados pela ignorância, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosos contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (NOGUEIRA, 2023, p. 34).

Segundo Roger Bastide (2006), os terreiros de religião afro-brasileira acolheram os negros com suas expressões culturais e religiosas, por serem marginalizados pela sociedade de classe brasileira. A abolição não garantiu o direito à educação em função da liberdade.

Os negros viram-se marginalizados na sociedade de classes em formação. Marginalizados profissionalmente, pois foram relegados às ocupações mais duras e menos remuneradas, em especial à construção civil, ou ao subemprego, e marginalizados ecologicamente, pois foram viver em favelas (isso no Rio de Janeiro, em São Paulo eram malocas e porões úmidos), e, enfim, marginalizados socialmente, pois muitos deles não encontravam solução de sobrevivência que não os pequenos furtos, o proxenetismo de baixo nível, a vagabundagem – com seu acompanhamento, a mendicância – e, nas horas de maior desespero, a bebedeira (BASTIDE, 2006, p. 260).

A Escola Professor José dos Anjos, sob gestão da Professora Betailde Gomes da Silva Maia, trouxe a apresentação de uma música de percussão em homenagem à ancestralidade africana. O estudante do Ensino Religioso Erick Vinicius Rodrigues Correia de Melo fez uma homenagem com instrumento de percussão a todos os Ogans, que são os tocadores de atabaques dos terreiros de religião afro-brasileira. A GRE Recife Norte, conforme orientação do Parecer da Lei 10.639/2003, CNE/CP 003/004 do Conselho Nacional de Educação, busca estimular a “valorização da orali-

dade, da corporeidade e da arte, por exemplo, a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (SOUZA, 2006, p. 15).

Fig. 5 – Abertura Ancestralidade Africana, Pleno do TRF5 Região, 2024



Foto: Arquivo AMATRA 6ª Região.

O estudante Erick Vinicius do 8º. do Ensino Fundamental, ao centro na Fig.5, registra a importância da sua apresentação artística sobre a ancestralidade do povo africano e no projeto vivenciado na escola de superação do racismo religioso por meio do seguinte relato:

Olá. Meu nome é Erick, mas sou conhecido como “Diguian”. Tenho 14 anos e sou aluno do 8º ano da Escola Estadual Professor José dos Anjos. Na nossa escola, participo de um projeto muito importante que busca combater o racismo religioso por meio da valorização da cultura afro-brasileira, especialmente com foco na dança e na musicalidade dos terreiros. Esse projeto tem sido desenvolvido com o apoio dos professores Fred, Mavilson e Laudecy, que vêm nos orientando e incentivando a conhecer e respeitar as tradições religiosas de matriz africana. Em nossa apresentação no TRF5a. Região, mostramos um pouco da força e da beleza dos toques e cantigas dedicados a dois orixás muito importantes: Sàngó e Òsún. Sàngó é o orixá do trovão, do raio, da justiça e do fogo. Ele foi um grande rei em Oyó, conhecido por sua coragem, poder e sabedoria. É um orixá que representa a liderança e a força. Seu toque tradicional é o Alujá, um ritmo vibrante que mostra sua energia intensa e imponente. Òsún, por sua vez, é a orixá das águas doces, do amor, da fertilidade e da beleza. Ela também é símbolo de sabedoria, delicadeza e resistência. As cantigas e toques dedicados a Òsún são suaves e encantadores, expressando sua



doçura e o poder que ela tem sobre os rios e as emoções. Com esse projeto, queremos mostrar que o candomblé e outras religiões de matriz africana são parte essencial da cultura brasileira, e que não devem ser alvo de preconceito, mas sim respeitadas e valorizadas. Através da música, da dança e do conhecimento, estamos dando voz à nossa ancestralidade e construindo um futuro com mais respeito e igualdade.

A Escola Professor Pedro Augusto Carneiro Leão apresentou na culminância o brinquedo cultural “Caboclinhos”, que remete à valorização étnico-racial dos treze povos indígenas pernambucanos. As estudantes gêmeas Alessandra Silva Medeiros e Alyssandra Silva Medeiros dançaram uma peça musical de três minutos elaboradas pelo grupo cultural Caboclinho Sete Flechas do bairro de Água Fria, Recife. Segundo as irmãs:

O caboclinho tem um significado muito importante para nós, porque foi algo passado de geração a geração. Começou com o nosso bisavô até chegar a nós. Acho muito importante poder mostrar para o povo essa cultura que a gente ama. O caboclinho é uma dança feliz, divertida, que, quando dançamos, esquecemos dos nossos problemas. Conseguimos mostrar um pouco disso para pessoas importantes, como juizes, desembargadores e magistrados. Ficamos muito contentes ao mostrarmos um pouco da cultura, da dança e da nossa alegria e nos sentimos muito orgulhosas por terem nos dado a chance de participar disso.

Em Pernambuco, dentro do escopo do Projeto TJC, foi criado um concurso interno pelas professoras Waldima Batista de Santana e Josemar Barbosa de Almeida da GRE Recife Norte, que lança desafios anuais para os estudantes com o objetivo de dinamizar o trabalho pedagógico das Cartilhas do Trabalhador, que trata das noções básicas do Trabalho, da Justiça e da Cidadania, além de apresentar a consolidação das leis trabalhistas.

O primeiro desafio do Concurso foi a elaboração de um texto escrito, no gênero do poema, que apresentasse reflexões sobre o tema anual “O TJC e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: 20 anos fortalecendo a educação com o trabalho decente, a justiça e a cidadania” e a articulação com os direitos trabalhistas. A Escola Nossa Senhora de Fátima, repre-

sentada pelos estudantes Ana Karla, Carlos e Helô, foi a vencedora do 1º. lugar na categoria poema, conforme transcrição a seguir:

Poesia do Trabalhador

Na carteira de trabalho, sonhos guardados;
Dias contatos, esforços registrados;
O salário, fruto de tanta dedicação;
É o sustento de uma vida, de um coração.
Chega o 13º salário, um alívio bem-vindo;
Um presente do fim do ano, quase lindo.
A jornada de trabalho, longa e incansável,
Mas traz consigo a força do ser incalculável.
Hora extra que não acaba, sol já se foi;
Mas a luta continua, pois o dever não dói.
O adicional noturno brilha na madrugada,
Trabalho árduo, recompensa esperada.
E as tão sonhadas férias vêm, enfim;
Um descanso merecido, um momento só pra mim
A licença maternidade traz o amor renascido.
E a licença paternidade, o apoio tão querido
Nos direitos, o trabalhador encontra sua voz.
E na labuta diária, constrói um futuro por todos nós (Ana Karla, Carlos, Helô).

O concurso do TJC em Pernambuco foi criado dentro de uma perspectiva inclusiva e pedagógica. As seis escolas inscritas foram contempladas na premiação. O pleito possui 03 categorias com 06 premiações. Cada escola ganhou um prêmio. Logo, todas as escolas foram premiadas. Segue a Fig.6 com as escolas premiadas:

Fig. 6 – Escolas Premiadas nas Categorias do Concurso TJC 2024

Categoria Poema	
1º. Lugar	2º. Lugar
EREFEM Nossa Senhora de Fátima	Colégio da Polícia Militar
Categoria Vídeo Clip	
1º. Lugar	2º. Lugar
Escola Professor José dos Anjos	Escola Gabriela Mistral
Categoria Jogo Teatral	

1º. Lugar	2º. Lugar
EREFEM Liceu de Artes e Ofícios	EREF Professor Pedro Augusto Carneiro Leão

Fonte: GRE Recife Norte, 2024.

O segundo desafio do concurso foi a elaboração de um videoclipe de até 1 minuto, o qual foi vencido pela Escola Professor dos Anjos, intitulado “Lugar da criança é na escola”. O vídeo apresentou uma campanha contra a exploração do trabalho infantil. Ele valorizou a escola enquanto espaço de aprendizagem e rede de proteção à infância. O trabalho foi construído pelos estudantes Ana Beatriz Santos, Maria Ferreira e Lucas Junqueira. Os professores-coordenadores do videoclipe foram Laudecy Santos e Pedro Conrado.

O terceiro desafio do Concurso foi a encenação de um jogo teatral de até 5 minutos, o qual foi vencido pela Escola EREFEM Liceu de Artes e Ofício, intitulado “Racismo Estrutural”. A peça retratou três situações de racismo no ambiente de trabalho com indivíduos diferentes: a primeira, uma empregada de serviços gerais, que é humilhada por 3 estudantes racistas; o segundo, um jogador de futebol, que sofre racismo por 4 estudantes que jogam uma banana e o chamam de macaco; o terceiro, um entregador de aplicativo que é humilhado pelo cliente e por 4 estudantes. Na peça, apenas Ana (uma estudante) tenta defender os 3 funcionários e busca por justiça. O trabalho foi construído pelos estudantes Maria Fernanda, Nallyni Myrella, Diana Cardoso, Gabriel Henrique, Júlia Soares, Maria Gabriela, Thayza Vitória, Rodrigo Nogueira, Davy Luan, Eros Cassiel, Lucas Gabriel e Marianna Nunes. Os professores-coordenadores da encenação foram Bruno Luna e Rafaella Gatis.

Cada escola participante do Projeto TJC planejava e ornamentava os ambientes educativos para visita dos magistrados e para a efetivação da roda de diálogos de forma livre e criativa. Merece destaque o cartaz de acolhimento produzido pelos estudantes da Escola Professor José dos Anjos. Por meio do desenho, eles produziram um cartaz-convite diferenciado pertinente para sensibilizar os estudantes para participação dos

debates. A Fig.7 apresenta a produção do material pedagógico da escola baseado na temática do Projeto TJC.

Fig. 7 – Cartaz para Roda de Diálogos Escola Professor José dos Anjos



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania chega a 2024 completando vinte anos de implementação no estado de Pernambuco. Todas as 76 escolas da rede estadual jurisdicionadas à GRE Recife já foram contempladas uma ou duas vezes durante esse período.

Neste ano, consolidamos a temática da educação para as relações étnico-raciais junto às escolas do Ensino Fundamental Anos Finais que

aderiram ao projeto e que elaboraram com muita potência os desafios propostos, problematizando o racismo nas relações do trabalho e valorizando a ancestralidade afro-brasileira e indígena, conforme orientação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

O objetivo do projeto tem sido cumprido durante duas décadas junto às nossas escolas, aproximando os juízes e os desembargadores da justiça do trabalho à comunidade escolar, permitindo que os estudantes façam suas perguntas e tirem suas dúvidas relacionadas à legislação trabalhista e ao direito ao trabalho decente, à justiça e à cidadania.

O trabalho com a educação para as relações étnico-raciais na escola e na comunidade deve ser permanente. A superação do racismo nas relações sociais no Brasil é um desafio para todos nós. Porém, é indispensável lembrar que os projetos implementados na escola necessitam de um aporte financeiro. Caso contrário, não teremos qualidade visual e conceitual na elaboração dos instrumentos de intervenção pedagógica antirracistas para transformar por meio da arte a realidade social.

REFERÊNCIAS

ANAMATRA – Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho.

TJC: sobre o programa. 2025. Disponível em: <https://www.anamatra.org.br/tjc>. Acesso em: 19 mai. 2025.

BASTIDE, Roger. **O sagrado selvagem e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. SECAD – Ssecretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.133-166.

NOGUEIRA. Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo. Editora Jandaíra, 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. **Rede pública estadual inicia matrículas para o ano letivo de 2024.** Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/rede-publica-estadual-inicia-matriculas-para-o-ano-letivo-de-2024/>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **A ciência encantada das macumbas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.009

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O QUILOMBO LAGOAS (PIAÚÍ): ENTRE LUTAS E DESAFIOS¹

Regina Carla Bastos Silva²Maria da Vitória Barbosa Lima³Judson Jorge da Silva⁴

RESUMO

As lutas das comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, pela educação escolar diferenciada vem de longa data, assim como a luta pelo reconhecimento identitário, pela valorização de sua cultura e demarcação de seu território. A Educação Escolar Quilombola destina-se ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas, respeitando sua cultura. Essa modalidade pode ser ofertada em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. O presente trabalho tem como objetivo verificar na organização do currículo e na prática pedagógica, em uma escola que atende a estudantes quilombolas, no município de São Raimundo Nonato-PI, a presença de práticas socioculturais quilombolas. Trata-se de uma pesquisa descritiva, realizada com abordagem

- 1 Este estudo é resultante da pesquisa em fase inicial para a obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura (PPGSC-UESPI).
- 2 Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí - PI, carlabastos.pi@hotmail.com;
- 3 Professora orientadora, Doutora, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, mariavitoria.lima@srn.uespi.br
- 4 Professor, coorientador, Doutor em Geografia, Universidade Estadual do Piauí - UESPI, judsonjorge@srn.uespi.br

qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), o currículo da Educação Escolar, entre outros documentos. Na discussão teórica sobre as comunidades tradicionais e a educação escolar quilombola baseou-se, este estudo, nos trabalhos de Brasil (2012), Gomes (2008), Hall (2006), Moura (1992) e Souza (2012). Contatou-se que o Quilombo Lagoas-PI contendo 5.042 pessoas, portanto, possuindo a maior população quilombola do estado do Piauí (IBGE, 2022) vive em constantes tensões, lutas e desafios com o currículo da Educação Escolar Quilombola que atende às suas crianças e aos seus adolescentes.

Palavras-chave: Educação básica, Relações étnico-raciais, Comunidades Tradicionais, Currículo, Práticas socioculturais.

INTRODUÇÃO

As lutas das comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, pela educação escolar diferenciada vem de longa data, assim como a luta pelo reconhecimento identitário, pela valorização de sua cultura e demarcação de seu território. Esse processo de reconhecimento por direitos dos povos tradicionais continuam, embora com respostas lentas, mas com resultado da força das reivindicações das comunidades tradicionais, que dimensão histórica de marcas de um passado escravista e de lutas por liberdades, o controle social exercido sobre os negros escravizados, que sofriam um “terrorismo permanente” que reprimia de formas violentas suas manifestações culturais, mas de forma a resguardar sua cultura conseguiram disfarçar de outras formas, com mesmos significados simbólicos iniciais, resguardando contra os opressores (Moura, 1992, p. 36).

Marcado por repressão no período escravista e no pós-abolição, o negro brasileiro lutou por sua cidadania. Embora jogados à própria sorte, os negros foram se deslocando para preencher os espaços vazios do território, não só com seu trabalho mas com sua cultura, em terras doadas ou abandonadas, se organizando em comunidades, formando uma fronteira social, cultural e militar contra o sistema que os oprimiam (Moura, 1992, p. 35).

A resistência se manifesta nos dias atuais, também, na luta para garantir seus direitos, o direito a terra para as comunidades remanescentes de quilombo, a regulamentação fundiária e a titulação da terra. Caminho longo e difícil a ser percorrido. Embora a Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), tenha assegurado às comunidades negras brasileiras o direito à titulação das terras por elas tradicionalmente ocupadas, a efetivação desse direito ainda enfrenta diversas barreiras.

Porque a aplicação da lei exige articulação constante por parte dos movimentos quilombolas, bem como apoio de órgãos e instituições que atuam como mediadores nesse processo de reconhecimento dos territó-

rios quilombolas. Segundo Souza (2012, p. 97) para que o “processo de reconhecimento seja efetivado e a propriedade da terra seja regularizada, são necessárias intermediações federais e estaduais que nem sempre facilitam o processo”.

A luta do movimento negro, entre as décadas de 1980 a 1990, fortaleceu diferentes segmentos da sociedade, “possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação” (Fonseca e Barros, 2016, p. 11). Estamos nos referindo, por exemplo, a organização, em 1996, da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), entidade de representação máxima das comunidades quilombolas com representantes em diferentes estados brasileiros, que em 2010 na Conferência Nacional de Educação (CONAE), no final da conferência deliberou por um documento, onde a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar uma “legislação para a educação quilombola, assegurando o direito a preservação de suas manifestações culturais e a sustentabilidade de seu território tradicional” (Brasil, 2012, p. 2).

Esse processo de mobilização foi o pontapé inicial para institucionalizar a discussão sobre a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Portanto, o direito a educação e a escola à comunidade negra, é um direito conquistado por meio de lutas dos movimentos negros.

Normatiza a Resolução CNE/CEB Nº8/11/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), no qual norteia a definição, a organização e os currículos nessa modalidade de ensino, que a Educação Escolar Quilombola deve ser construída a partir do sentimento de pertencimento, do olhar da comunidade sobre sua própria história, cultura e realidade (Brasil, 2012). Isso significa que a escola precisa deixar de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos padronizados e passar a ser um lugar de construção coletiva, onde os mestres dos saberes tradicionais,

líderes comunitários e demais membros das comunidades quilombolas tenham voz ativa no processo educativo.

Dessa forma, este artigo busca contribuir com reflexões no âmbito acadêmico e educacional, sobre a educação escolar quilombola, que deve ser ofertada nos estabelecimentos de ensino em comunidades reconhecidas como quilombolas, como o caso do quilombo Lagoas. Com isso buscamos entender como está o processo de implementação da educação escolar quilombola? Há uma discussão para que essa implementação seja efetivada? Como é a organização curricular das escolas do território quilombola Lagoas? O currículo contempla os saberes e conhecimentos tradicionais da comunidade?

A carência de discussões sobre essa temática, tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar, foi um dos principais motivadores para a escolha da presente temática. Assim, este estudo tem como objetivo verificar na organização do currículo e na prática pedagógica, em uma escola que atende a estudantes quilombolas, no município de São Raimundo Nonato-PI, a presença de práticas socioculturais quilombolas.

CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada no núcleo Lagoa da Firmeza, que faz parte do Território Quilombola Lagoas. Esse território foi certificado em 19 novembro de 2009 pela Fundação Cultural Palmares (2020), após um processo de autodeclaração como comunidade remanescente de quilombo, seguido de estudos técnicos que culminaram na certificação.

Este estudo trata de uma pesquisa descritiva, realizada com abordagem qualitativa. Inicialmente, para uma melhor compreensão do fenômeno em estudo, foi realizada uma coleta de dados e informações junto à Secretaria Municipal de Educação de São Raimundo Nonato- PI (SEMED). Depois, ocorreu a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), o currículo da Educa-

ção Escolar da Rede de Ensino do Município de São Raimundo Nonato-PI, entre outros documentos.

Além disso, foram aplicados questionários, compostos por perguntas abertas e fechadas, direcionados a equipe pedagógica (4), professores (5) e membros da comunidade (3) que vivenciam o cotidiano da Unidade Escolar João Braz do Rosário, localizada na Lagoa da Firmeza, Quilombo Lagoas. O perfil dos professores/participantes na Unidade Escolar João Braz do Rosário consistem: professores com ensino superior, 4 formados em pedagogia que atuam na primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e 1 em História que atua no 6º ao 9º ano. Através da aplicação desses questionários, obtivemos as opiniões dos sujeitos envolvidos, nos quais são realatados dentro do texto.

A discussão teórica sobre as comunidades tradicionais e a educação escolar quilombola baseamos em estudo de Gomes (2008), Hall (2006), Moura (1992) e Souza (2012), entre outros. Esses teóricos, juntamente com os documentos normativos, contribuem para apresentar um panorama da educação quilombola nas escolas, abordando o contexto de sua implementação e a organização curricular nesse processo educativo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

A Educação Escolar Quilombola destina-se ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas, respeitando sua cultura. Essa modalidade pode ser ofertada em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. E assim o ensino se fundamenta na alimentação da memória coletiva, nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais, acervos, repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que formam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (Brasil, 2012).

Portanto, as Diretrizes curriculares da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, traz as seguintes definições:

§1o A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (Brasil, 2012, p. 3).

As Diretrizes destacam a importância da inclusão do estudo das comunidades quilombolas, como guardiãs de uma memória ancestral, silenciada em seus esconderijos. Por meio de suas práticas culturais, criaram estratégias de sobrevivência dessas memórias, fazendo perdurar seus valores e costumes, a fim de dar continuidade à sua cultura (Souza, 2012).

Autores como Fonseca e Barros (2016) que discutem as políticas educacionais para os negros, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar, propõe a inserção do estudo e da discussão sobre a realidade das comunidades quilombolas no Brasil. A Educação Escolar Quilombola deverá atentar aos princípios constitucionais da gestão democrática, que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro, e estar articulada à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico. Para isso, é necessário “organizar adequadamente o tempo e espaço curricular, a distribuição e o controle da carga horária docente, além de considerar os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais”, deverão se articular ao universo sociocultural quilombola, garantindo uma educação que respeite e valorize as identidades, saberes e práticas dessas comunidades (Brasil, 2012, p. 49).

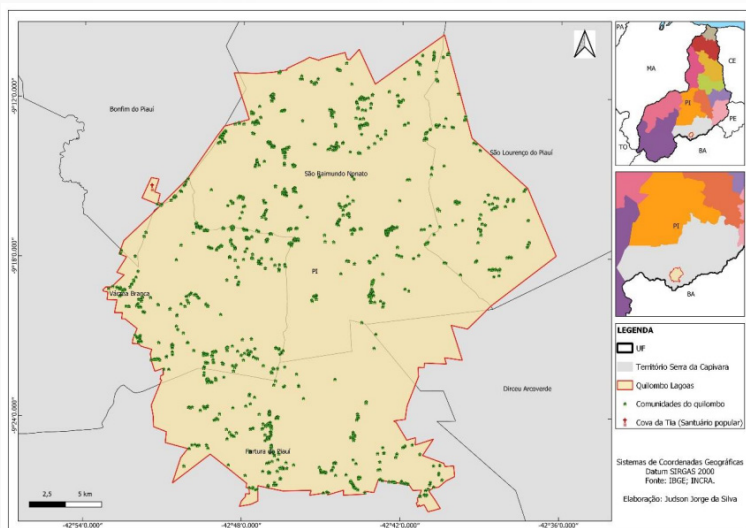
Segundo Candau (2002, p. 52), é fundamental que se adote uma abordagem ampla no campo educacional, que considere os estudantes, os professores, os currículos e as instituições escolares em sua totalidade. Essa abordagem deve levar em conta tanto as condições históricas quanto os contextos culturais—visíveis e invisíveis—que influenciam a dinâmica escolar. Isso implica reconhecer que os valores sociais atuais demandam

a valorização dos saberes construídos na experiência social e cultural, no senso comum e na prática cotidiana.

Ainda que, a DCNEEQ reforce que a matriz curricular deverá se articular ao universo sociocultural quilombola. E o projeto político pedagógico que deve ter “organização das atividades escolares, independente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas, ajustando-a às condições e especificidades de cada comunidade”(Brasil, 2012, p. 49).

Antes de apresentarmos a realidade escolar no Quilombo Lagoas, vamos apresentá-lo. O Quilombo Lagoas possui 119 pequenas comunidades distribuídas em 12 núcleos (São Victor, Xique-Xique, Lagoa dos Meninos, Lagoa da Pedra, Angical, Fazenda do Meio, Lagoa das Emas, Montes Claros, Umburana, Espinheiro, Lagoa Nova, Lagoa da Firmeza) e cuja área abrange seis municípios, são eles: São Raimundo Nonato, Farura, Várzea Branca, São Lourenço, Bonfim do Piauí e Dirceu Arcoverde, como podemos observar na figura 1.

Fig. 1. Localização do Quilombo Lagoas no Piauí



Fonte: Elaboração própria (2025)

O território quilombola é entendido como um espaço de construção coletiva, onde se afirmam identidades negras e se reafirma a ancestra-



lidade africana. É também um espaço de enfrentamento ao racismo estrutural e às diversas formas de expropriação, sejam elas fundiárias, econômicas ou culturais. Portanto, não se deve fazer uma leitura romântica da relação dos quilombolas com a terra e o território, sobretudo as comunidades rurais. É importante levar em conta que estamos no século XXI, a luta pelo reconhecimento e titulação desses territórios é, uma luta por justiça histórica, pelo direito à memória e pela continuidade de projetos de vida sustentados na coletividade, na oralidade e no respeito à natureza (Brasil, 2012, p. 17).

No que diz respeito ao reconhecimento dos seus territórios e valorização dos seus saberes e sua cultura presentes em “costumes e cosmovisões [que] remetem a uma memória ancestral fundadora que é constantemente reconstruída pela oralidade e organicidade de suas manifestações culturais e formas de viver em grupo, inclusive o uso coletivo da terra” (Souza, 2012, p. 89). E reforçando a importância de reconhecer e valorizar os territórios, saberes e culturas dos povos tradicionais e originários, destacando que esses elementos estão profundamente enraizados em uma memória ancestral constantemente reconstruída por meio da oralidade e da vivência coletiva.

O Lagoas tem cinco (5) núcleos (Lagoa da Firmeza, Lagoa das Emas, São Vitor, Lagoa das Pedras e Lagoa dos Meninos) dentro do município de São Raimundo Nonato, contudo, atualmente, só existem três (3) escolas⁵ funcionando dentro do quilombo, atendendo 441 alunos matriculados em 2025 e abrangendo mais de 50 comunidades.. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), desse total (441 alunos), declara que 96% são declarados pretos e pardos, e apenas 4% são brancos.

5 São duas escolas que atendem da educação infantil ao ensino fundamental anos iniciais e finais (U.E. João Braz do Rosário e U.E. José Caetano dos Santos), uma escola que oferece apenas a educação infantil (U.E José Pereira Bonsolhos), funcionando como anexo da U. Escolar João Braz do Rosário

A professora 5⁶ que ministra a disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, do 6º ao 9º ano na escola revelou que a disciplina faz parte da base diversificada do currículo escolar e é direcionada pela Secretaria Municipal de Educação como um dos componentes da proposta de escola de tempo integral. “A proposta curricular tem duração de quatro semanas e apresenta sugestões de aulas, atividades e materiais de apoio para o desenvolvimento dos temas” (Professora 5, 2025). No entanto, observamos que os conteúdos trabalhados estão mais ligados à história geral presente nos livros didáticos, do que à história e à cultura específicas da comunidade quilombola local. Falta, portanto, uma abordagem mais aprofundada sobre o processo histórico de formação dos quilombos brasileiros, bem como sobre o contexto atual vivido pelas comunidades quilombolas, como o caso do próprio Território Lagoas, no qual a escola está inserida.

A escola pesquisada não contempla, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), uma discussão aprofundada sobre o processo histórico do Quilombo Lagoas que contribua para o conhecimento e o fortalecimento de suas tradições, bem como para a compreensão das lutas e dos desafios enfrentados no processo de reconhecimento enquanto comunidade remanescente de quilombolas. Embora a equipe pedagógica 4⁷ afirme que “a proposta pedagógica é inclusiva e alinhada com os saberes e fazeres da cultura negra”. Contudo, há divergências dentro do corpo docente. Um grupo de professores contesta essa afirmação, destacando que a proposta está apenas “mais ou menos”, pois ainda há muito a ser feito no sentido de promover o reconhecimento da identidade quilombola, especialmente no que diz respeito à valorização da autoidentificação dessa comunidade.

6 Não iremos denominar os participantes porque na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) nos comprometemos a manter o sigilo e a identidade anônima como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos.

7 Os quatro participantes identificados como equipe pedagógica receberam a identificação de 1 a 4.

O currículo municipal⁸ de São Raimundo Nonato (que atende a rede de ensino juntamente com a portaria nº 011/2018 do Conselho Municipal de Educação que ainda está em vigor) até o ano de 2024, não possuía nenhuma disciplina ou oficinas curriculares sobre a cultura afro-brasileira. Porém neste ano (2025), há a inclusão pela SEMED de oficinas curriculares voltadas à educação patrimonial, patrimônio e arte, incorporando o componente curricular “Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas”, sem uma regulamentação específica publicada pelos órgãos competentes.

Enquanto as DCNEEQ reforçam a garantia de direito das comunidades quilombolas a oferta da educação escolar quilombola e um currículo construído a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas, garantindo ao educando o direito de conhecer a história do quilombo e o protagonismo do movimento negro no Brasil (Brasil, 2012, p. 71), percebemos que a Secretaria Municipal de Educação ainda não regulamentou nem uma lei ou parecer que assegure ou regule a educação escolar quilombola em seus territórios, o que existe é uma disciplina, sem o parecer do Conselho Municipal de Educação - CME e uma legislação Estadual, que estabelece critérios para a oferta somente na modalidade de Ensino Médio, sobre a criação, regulamentação das instituições de ensino localizadas em territórios quilombolas - sejam estas reconhecidas, tituladas ou demarcadas - e os estudantes sejam autodeclarados quilombolas. (Resolução Normativa CEE/PI nº 003/2023).

E assim, chamamos atenção para a realidade escolar quilombola em São Raimundo Nonato-PI, a invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombo. Sabemos que a educação escolar quilombola não deve ser pensada apenas no seu

8 O currículo municipal orienta e regulamenta o ensino público municipal, que envolve a Proposta Curricular do Ensino Fundamental e de educação Infantil e a organização da matriz curricular, tanto da parte comum (com base na Base Nacional Comum Curricular - BNCC) quanto da parte diversificada (que contempla conteúdos regionais, locais ou específicos da realidade do município) das escolas regulares e em Tempo Integral. Ele é mesmo utilizado nas escolas existentes dentro do quilombo.

aspecto normativo, burocrático e institucional, mas como uma configuração das políticas educacionais, que deve ser implementada com uma consulta prévia e informada pelo poder público às comunidades quilombolas contempladas e suas organizações.

Em 2024, na Comunidade Lagoa do Moisés no Quilombo Lagoas dentro do município de São Raimundo Nonato-PI, houve uma discussão sobre a Educação Escolar quilombola, nenhum professor ou gestor das escolas inseridas no quilombo participaram, mas todos quando foram questionados sobre ter participado dessas discussões a maioria afirmou que sim, quando questionados sobre o conhecimento sobre os documentos que orientam sobre a Educação Escolar Quilombolas, a maioria afirmou que não. Esse comportamento pode evidenciar, falta de interesse real no tema ou desconhecimento sobre a importância e especificidade da Educação Escolar Quilombola. Por outro lado, o desconhecimento desses documentos contribui para a reprodução de um ensino descontextualizado, descolado da realidade quilombola e incapaz de promover a valorização da identidade, cultura e história das comunidades remanescentes de quilombo.

O Quilombo Lagoas-PI contém 5.042 pessoas, portanto, possui a maior população quilombola do estado do Piauí (IBGE, 2022), vive em constantes tensões, lutas e desafios com o currículo escolar que atende às suas crianças e aos seus adolescentes. A educação escolar quilombola deve ser construída a partir do sentimento de “pertencimento”, do olhar da comunidade sobre sua própria história, cultura e realidade. Hall (2006) busca mostrar que as identidades culturais são construídas a partir da relação dos indivíduos com os grupos e contextos culturais aos quais pertencem. A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” (Hall, 2006, p. 11).

Isso significa que a escola precisa deixar de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos padronizados e passar a ser um lugar

de construção coletiva, onde os mestres dos saberes tradicionais: rezadeiras, parteiras, agricultores, artesãos, entre outros, tenham papel central. Portanto, a importância da implementação da educação escolar quilombola no ensino regular, para que, desde cedo, as crianças conheçam sua história, desenvolvam empatia pelo próximo, aprendam a respeitar as diferenças e fortaleçam a autoaceitação. Embora o componente curricular da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira venha em uma sequência didática pronta pela Secretaria Municipal de Educação, com atividades e textos, os professores devem ter autonomia para criar e adaptar conforme sua realidade e contexto, porém, não é o que acontece de fato. Eles reproduzem as orientações que lhes foram repassadas pela equipe pedagógica e esta, por sua vez, recebe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que encaminha quizenalmente as orientações sobre a prática dos conteúdos desse componente curricular.

Segundo os professores entrevistados, eles recebem o material de apoio para trabalhar a disciplina História e Cultura Afro-brasileira, mas as atividades desenvolvidas na escola sobre a valorização das práticas socioculturais no Quilombo, só acontecem em momentos pontuais como o mês da consciência negra, datas comemorativas, desfiles, festas juninas (quadrilha e reisado). Enquanto pessoas da comunidade revelam que a escola tem uma “deficiência na continuidade nos trabalhos relacionados ao povo quilombola bem como a cultura, que não tem um currículo voltado para que possa promover o ensino neste campo” (Comunidade 2, 2025).

Deste modo, a organização curricular das escolas no Quilombola Lagoas, deve atender às demandas socioculturais da comunidade. É importante considerar que a educação ofertada aos povos quilombolas integra a educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito. Assim, as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola deve orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local da questão quilombola no Brasil (Brasil, 2012).

A partir da perspectiva da comunidade, a escola está situada em um espaço carregado de significados históricos e culturais, em que saberes ancestrais resistem ao tempo e sustentam a identidade coletiva do grupo. No entanto, essa rica herança cultural não é devidamente reconhecida ou incorporada às práticas pedagógicas institucionais. No entendimento de Gomes (2008), não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do processo humano. E ainda reforça a crítica, ao apontar que a identidade é uma construção histórica e plural, fundada na diversidade de origens que compõem nossas sociedades. Isso significa que uma escola inserida em um território quilombola deveria, necessariamente, reconhecer e valorizar as múltiplas vozes e histórias que constituem aquele espaço especialmente as que foram historicamente silenciadas.

A escola, nesse contexto, deve ser aberta e participativa, construída com a comunidade e para a comunidade, respeitando os tempos, as linguagens e as formas de aprender e ensinar que integram a cultura local. Nesse sentido, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), garante o direito das comunidades quilombolas de serem ouvidas e de participarem ativamente das decisões relativas à sua educação. Isso inclui a construção do currículo, a elaboração da proposta pedagógica e demais aspectos que assegurem uma educação contextualizada, plural e emancipadora.

A escola em diversas situações deixa de ser um espaço de emancipação, pluralidade e de afirmação identitária para os quilombolas, tornando-se, muitas vezes, um instrumento de apagamento cultural. Embora a estrutura curricular atual (SEMED, 2025) tenha passado a valorizar as especificidades locais por meio da inclusão de oficinas voltadas à educação patrimonial, patrimônio e arte, e tenha, inclusive, incorporado de forma estruturada o componente curricular “Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas”; na prática, não houve uma discussão aprofundada na escola sobre este componente, tampouco sobre quais

são seus reais objetos de abordagem. A ausência de espaços formativos e de diálogo coletivo sobre o tema revela uma fragilidade na efetiva implementação do currículo, o que pode comprometer a construção de uma educação antirracista, plural e comprometida com a valorização das identidades históricas e culturais afro-brasileiras e indígenas.

Embora a própria normativa da DCNEEQ, recomende que os entes federativos, como Estados e Municípios que garantam às comunidades quilombolas o direito à educação voltada para sua cultura, ancestralidade e memória, tanto em áreas rurais quanto urbanas, o que se verifica na prática são escolas localizadas em quilombos oferecendo apenas o ensino regular. Ou seja, não se trata de uma educação escolar quilombola com currículo específico, calendário diferenciado e metodologias alinhadas às realidades dessas comunidades.

Na esfera estadual, temos a resolução normativa de 2023, que estabelece critérios para oferta da modalidade de Educação Escolar Quilombola e a criação e regulamentação das instituições educacionais quilombolas, porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu as instâncias de responsabilidade de cada um, com isso cabe somente ao Estado cuidar das instituições estaduais de nível médio, e em regime de colaboração com os municípios, dividir proporcionalmente as responsabilidades da educação fundamental, elaborar e executar políticas e planos educacionais.

As DCNEEQ propõem uma educação contextualizada, que estabeleça um diálogo genuíno entre a escola e a realidade sociocultural das comunidades quilombolas. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta diversos desafios, como a resistência institucional, a formação insuficiente de professores.

Outro problema destacado nas conversas com a comunidade quilombola, e que teremos que nos debruçar com acuidade, é o que nos revela a fala de seu Cláudio Teófilo Marques, vice-presidente da Associação Territorial do Quilombo Lagoas, é o fechamento de escolas. Ele retrata como as decisões relacionadas à criação e ao fechamento de esco-

las muitas vezes atendem a interesses políticos, e não necessariamente às necessidades educacionais da população. Inicialmente, a expansão das escolas em áreas rurais pode ter sido usada como uma forma de beneficiar determinadas famílias ou grupos, garantindo acesso local à educação e, em muitos casos, fortalecendo laços políticos com a comunidade.

Aqui está um panorama do que ele destacou em seu pronunciamento durante o I Seminário sobre Educação Escolar Quilombola do Território Quilombo Lagoas (17-18/8/2024, Comunidade Moisés):

Para falar da educação, eu sou meio suspeito porque eu não tenho filho, não tenho estudante, eu também pratico um pouco nas escolas, mas eu vejo a dificuldade. Primeiro nosso município de São Raimundo do Nonato, e não vou falar nem do meu grupo não, vou falar do município no geral. O município de São Raimundo do Nonato é campeão de escola fechada. Pra vocês terem uma ideia, só dentro de quilombo, dentro do território do quilombo, a garrinha que pega no município de São Raimundo Nonato tem 10 escolas fechadas. E aí a gente vê, no começo, essa chuva de construção de escola era naquele tempo do ganha-rota. Eu faço a escola, o empréstimo, a família, você e tua família, o outro dia tu voltas aqui. Como isso, com o passar do tempo, mas não deu certo, tem mudado. Agora, nós fechamos a escola e tu compra o carro e vai trabalhar na escola carregando os alunos (Marques, 2024).

A partir de 2008, com a publicação da Resolução nº 2/2008, que instituiu as Diretrizes Complementares da Educação do Campo, foram estabelecidas orientações específicas sobre o processo de nucleação das escolas do campo, destacando-se a importância da participação das comunidades no processo decisório. Segundo o Art. 4º da referida resolução, “anucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida” (Brasil, 2008).

Entretanto, a realidade observada em muitos municípios brasileiros tem se mostrado divergente dessas diretrizes. No caso do município de São Raimundo Nonato (PI), por exemplo, o período de 2008 a 2010, justamente o marco inicial da vigência da resolução, foi o mais crítico no que

se refere ao fechamento de escolas do campo. Dados do INEP⁹ apontam que, nesse intervalo, foram desativadas 15 escolas em áreas rurais distribuídas nos cinco núcleos do município.

O mais preocupante é que não há registros públicos de relatórios ou justificativas formais para esses fechamentos, o que evidencia uma possível violação do direito à educação de qualidade com respeito às especificidades do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que este artigo aborda pressupostos sobre a educação escolar quilombola, no que diz respeito à garantia de direitos e à efetivação de uma legislação específica, cuja responsabilidade deve ser assumida pelos gestores públicos municipais, especialmente no caso do Quilombo Lagoas, localizado no município de São Raimundo Nonato, no Piauí. É fundamental que sejam criadas estratégias que assegurem os direitos já conquistados por meio da legislação e que promovam o diálogo com as lideranças locais, visando a implementação, nos sistemas de ensino, de uma educação escolar quilombola que respeite e valorize a cultura e a trajetória histórica dos povos tradicionais.

Sabendo que, as comunidades quilombolas são territórios carregados de significados, marcados por lutas, resistências e desafios constantes e terem seus direitos assegurados em lei, o reconhecimento legal e a regularização de seus territórios ainda enfrentam processos lentos e burocráticos. Além disso, as populações negras quilombolas continuam sofrendo com a ineficiência das políticas públicas de reparação, enquanto o movimento negro segue pressionando o Estado para a efetivação dessas políticas.

Portanto, reafirmamos que para a educação escolar quilombola seja de fato transformadora e emancipatória, é necessário que a escola reconheça, valorize e integre os conhecimentos ancestrais e a história de

9 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

resistência do povo quilombola, tornando-se um espaço de reafirmação da identidade e fortalecimento das comunidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. . Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília. 2012

CANDAU, Vera Maria. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro DP&A, 2002.

COMUNIDADE 1. Questionário. Projeto“Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato–Piauí”.18 set. 2025.

COMUNIDADE 2. Questionário. Projeto“Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato–Piauí”.18 set. 2025.

COMUNIDADE 3. Questionário. Projeto“Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato–Piauí”.18 set. 2025.

EQUIPE PEDAGÓGICA 1. Questionário. Projeto“Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato–Piauí”.18 set. 2025.

EQUIPE PEDAGÓGICA 2. Questionário. Projeto“Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato–Piauí”.18 set. 2025.

EQUIPE PEDAGÓGICA 3. Questionário. Projeto“Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato–Piauí”.18 set. 2025.

EQUIPE PEDAGÓGICA 4. Questionário. Projeto“Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato–Piauí”.18 set. 2025.

FONSECA, Marcus Vinícius, BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **A história da Educação dos Negros do Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Quilombos certificados. Disponível em: www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2021/01/ipatrimonio-Quilombos-certificados-2020-Fonte-Fundacao-Palmares.pdf Acesso em: 27 out. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações raciais: refletindo algumas estratégias de atuação. In.: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008

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

IBGE. **Piauí tem a sétima maior população quilombola do Brasil**. In.: Censo 2022. Brasil Quilombola: Quantos somos, onde estamos? Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MARQUES, Cláudio Teófilo. Pronunciamento proferido durante o I Seminário sobre Educação Escolar Quilombola do Território Quilombo Lagoas, na Comunidade Moisés, Quilombo Lagoas, em 17-18/8/2024.

MOURA, Clovis. **História do Negro Brasileiro**. 2ª edição, Editora ática: São Paulo, 1992 OLIVEIRA, S. M.; SOUSA, Maria Sueli R. **Relatório antropológico do Território Lagoas**. Texto apresentado ao INCRA-PI. Teresina, 2010.

PIAUI, Conselho Estadual de Educação do Piauí- CEE. **Resolução Normativa CEE/PI nº003/2023**. Estabelece critérios para a oferta da modalidade de Educação Escolar Quilombola e a criação e regularização das instituições de Educação Escolar Quilombola, no âmbito de

Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Piauí. <http://www.ceepe.pro.br/Resolucao.0032023/NORMATIVA003-2023>. Acesso.19 de junho de 2024.

PROFESSOR 1. Questionário. Projeto“Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato-Piauí”.18 set. 2025.

PROFESSOR 2. Questionário. Projeto“Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato-Piauí”.18 set. 2025.

PROFESSOR 3. Questionário. Projeto“Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato-Piauí”.18 set. 2025.

PROFESSOR 4. Questionário. Projeto “Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato-Piauí”. 18 set. 2025.

PROFESSOR 5. Questionário. Projeto “Educação escolar quilombola no Território Lagoas no município de São Raimundo Nonato-Piauí”. 18 set. 2025.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos: identidades e história**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2012.

SÃO RAIMUNDO NONATO, Prefeitura Municipal de São Raimundo Nonato. **Portaria nº 11 de 07 de janeiro de 2018**. Estabelece diretrizes para elaboração do calendário escolar e disciplina a unidade de tempo de aula no âmbito das unidades da rede pública municipal de ensino de São Raimundo Nonato-Piauí, 2018.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.011

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL

Mildred Paes da Silva Gonçalves¹Simone Rezende da Silva²

RESUMO

Este estudo aborda a trajetória histórica da educação no Brasil, com foco na exclusão de negros e indígenas do processo educacional ao longo de sua história. A educação brasileira foi centralizada e dirigida por um modelo excludente, que negava o acesso de negros e indígenas às escolas, uma realidade que perdurou por décadas. A análise destaca a importância das políticas públicas educacionais, como a Política Nacional de Equidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais, implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), que visam promover a inclusão étnico-racial no sistema educacional. No entanto, mesmo com a existência dessas políticas, ainda é possível observar grandes desigualdades no acesso à educação, e principalmente a permanência no ambiente escolar, especialmente entre negros e pardos. Além disso, esta pesquisa examina a necessidade de formação continuada para professores, com ênfase na conscientização em práticas antirracistas, essenciais para a efetivação da inclusão étnico-racial nas escolas. Ao analisar dados de pesquisa sobre o conhecimento e as práticas dos docentes, o estudo evidencia a falta de preparo de muitos educadores para implementar

- 1 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, mildredpaes@yahoo.com.br
- 2 Orientadora e Professora do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, simone.silva@unimes.br

políticas de inclusão, o que reforça a necessidade de ações concretas para transformar o cenário educacional brasileiro, garantindo uma educação justa e igualitária para todos.

Palavras-chave: Educação. Antirracista, Étnico-racial

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira revela um processo profundamente marcado pela exclusão racial, no qual a população negra foi sistematicamente privada do acesso à instrução formal desde o período colonial. Essa estrutura excludente, consolidada ao longo dos séculos, contribuiu para a formação de desigualdades educacionais persistentes, que ainda se refletem nos indicadores contemporâneos.

Essa pesquisa tem como justificativa a compreensão dessa trajetória educacional e analisar políticas públicas e as práticas atuais, promovendo uma reflexão e ação para a transformação do ambiente educacional.

Com a chegada dos europeus às terras que hoje é o Brasil, os colonizadores portugueses iniciaram o processo de exploração com a escravização indígena. Usaram como justificativa a ideia de que os indígenas eram selvagens. No processo de escravidão indígena, os portugueses tiraram dos indígenas todo seu direito sobre a terra de seus ancestrais e seus direitos humanos, os reduzindo a animais para trabalho nas palavras de Munanga; Gomes (2016, p.13).

Toda essa exploração foi marcada por violência e sofrimento, os indígenas resistiram o quanto puderam, mas mesmo lutando foram massacrados, pois os portugueses tinham armas feitas com pólvora e, também, trouxeram doenças que os povos indígenas não tinham imunidade como gripe e varíola, o que causou um massivo extermínio indígena.

Dessa forma era necessário recorrer a uma nova força de trabalho. Foi, então que se iniciou o processo de escravidão africana no Brasil. Os povos africanos, assim como os indígenas, foram despojados de sua cultura, tiveram seus nomes, história e modos de vida completamente apagados e foram forçados a servir à vontade e ordens dos portugueses.

Entender todo o processo de escravidão e formação do território brasileiro é fundamental para entender a sociedade atual do Brasil. A história e identidade brasileira é constituída de povos oriundos de partes distintas do globo terrestre.

Indígenas, africanos e europeus deixaram suas bagagens culturais até os dias de hoje, porém não de maneira igualitária, pois os europeus não foram coisificados e reduzidos a mercadorias, não tiveram seus nomes e culturas minimizados e apagados, não foram impedidos de falar suas línguas ao contrário de africanos e indígenas. Porém, com muita resistência, memórias e culturas se mantiveram em vigor e hoje influenciam a cultura e modos de vida no Brasil.

Para tanto, é de extrema importância lembrar fatos históricos para compreender a necessidade atual de discutir temas e políticas públicas para a inclusão e promoção de uma educação antirracista. Garantir o acesso e permanência desses povos na educação não é tão simples o quanto parece.

A escravidão deixou de acontecer em 1888, há apenas 137 anos. Se tratando de devolver a participação social desses povos na sociedade e incluí-los verdadeiramente educação é pouco tempo, mas é preciso garantir o acesso e permanência escolar dos povos negros e indígenas através de políticas públicas direcionadas a esse objetivo.

Por isso, este trabalho tem como objetivo entender a trajetória educacional brasileira, que por muito tempo excluiu negros da formação escolar, discussão fundante para compreensão de desigualdades sociais. A partir disso, analisar as políticas públicas existentes para educação étnico-racial o quanto são importantes e necessárias para promover a equidade e discutir se, de fato, o professor consegue desenvolver uma prática antirracista em suas aulas.

Para além destes fatos, refletir sobre a formação docente para a inclusão étnico-racial e de como é fundamental mudar o percurso educacional para que não seja reproduzida a história dos colonizados, mas sim, a história de resistência dos povos negros e indígenas, para que possamos buscar uma equidade educacional no Brasil.

O percurso metodológico foi pautado pela análise de legislações que dispõem sobre o ensino da cultura indígena e africana e análise da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e

Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Além disso, como aporte referencial foi utilizado de autores como Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Bárbara Carine, Djamila Ribeiro e Paulo Freire, que contribuem com explicações sobre racismo e educação.

As análises feitas resultaram na criação de um projeto transdisciplinar para a educação Antirracista voltadas para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II com base nas habilidades da BNCC, esta proposta apresentará sugestões de atividades para que docentes de diferentes componentes curriculares apliquem práticas antirracistas em suas aulas durante o ano letivo e não só em datas comemorativas específicas.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho baseia-se na pesquisa documental, que consiste na análise de documentos oficiais, legislações, publicações acadêmicas, dados do IBGE e textos históricos que tratam da exclusão étnico-racial no sistema educacional brasileiro. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender, por meio de fontes oficiais, como vem sendo abordada a Educação Antirracista na educação brasileira. Assim, foram analisados dados do IBGE, documentos como o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2025), as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), implementada pelo MEC em 2024.

A partir da leitura e interpretação dessas fontes, buscou-se compreender a importância da formação docente como elemento central para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas. Assim, a pesquisa documental serviu como ferramenta fundamental para mapear os processos históricos de exclusão e propor caminhos para uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com a diversidade étnico-racial.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EXCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL

A história da educação brasileira está profundamente marcada pela exclusão racial, principalmente em relação à população negra e aos povos indígenas. Desde o período colonial, grupos raciais foram sistematicamente privados do acesso à instrução formal, o que gerou desigualdades persistentes que ainda se refletem nos indicadores educacionais atuais. Compreender esse percurso é essencial para analisar práticas escolares contemporâneas e avaliar políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial.

Durante a colonização portuguesa, os povos indígenas foram inicialmente desumanizados, sendo tratados como seres sem racionalidade ou alma. A bula *Sublimis Deus*, proclamada pelo Papa Paulo III, reconheceu-os como filhos de Deus, legitimando a catequização forçada (Munanga; Gomes, 2016, p.13). Os colonizadores impuseram sua cultura, religião e língua aos indígenas, utilizando a conversão religiosa como instrumento de dominação territorial. Paralelamente, instaurou-se o trabalho escravizado indígena, sem direitos ou remuneração, o que levou ao extermínio de muitos povos em decorrência de doenças e conflitos armados. Diante da diminuição dessa mão de obra, os portugueses recorreram ao tráfico negreiro, iniciando a escravidão de africanos no século XVI (Munanga; Gomes, 2016, p.16).

Os africanos escravizados foram submetidos a um processo de apagamento identitário: tiveram suas línguas e religiões proibidas, foram forçados ao trabalho e tratados como mercadorias. Gonzalez (2022, p.87) ressalta que “a essência do racismo reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e de outros povos não brancos”, e assim foi a dominação colonial, negando a humanidade do povo negro. Até o século XVII, a população branca representava apenas 35% dos habitantes do Brasil, enquanto negros e indígenas compunham 65% (Munanga; Gomes, 2016, p.21). Apesar disso, a educação colonial foi estruturada para aten-

der exclusivamente aos interesses da elite branca e cristã, por meio dos colégios jesuítas, voltados à catequização indígena e à manutenção da ordem colonial.

Com o avanço da imigração europeia no século XIX, o Estado passou a criar escolas para atender aos filhos de imigrantes, ignorando sistematicamente a população negra. A Constituição de 1824 previa a gratuidade do ensino primário, mas excluía pessoas escravizadas por não as reconhecer como cidadãs. O Ato Adicional de 1834 transferiu às Assembleias Provinciais a responsabilidade pela organização das escolas, permitindo que cada província estabelecesse critérios de acesso baseados em raça, condição jurídica, saúde e gênero. Assim, indígenas e negros escravizados foram legalmente impedidos de frequentar escolas públicas, consolidando um modelo educacional seletivo e excludente (Barros, 2016).

Nas décadas seguintes, manteve-se a proibição do acesso de pessoas escravizadas à educação. Somente na década de 1870 surgiram transformações graduais, como o ensino noturno e a Lei do Ventre Livre (1871). Algumas províncias passaram a permitir a frequência de escravizados às aulas noturnas, mediante autorização dos senhores. (Barros, 2016).

Com a abolição da escravidão, em 1888, esperava-se a inclusão educacional da população negra liberta; contudo, nenhuma política pública foi implementada para garantir esse direito. Persistiu, assim, um cenário de exclusão que perpetuou desigualdades sociais e educacionais no pós-abolição.

A obrigatoriedade da educação foi instituída em 1824, mas restrita a determinados grupos, apenas com a Constituição de 1934 a educação passou a ser um direito universal. Porém, os efeitos de séculos de exclusão educacional ainda são visíveis. Segundo a Pnad Contínua Educação 2023, a taxa de analfabetismo entre negros e pardos de 15 anos ou mais é de 7,1%, mais que o dobro da taxa entre brancos (3,2%) (IBGE, 2023). Esses dados evidenciam como a educação brasileira se estruturou de forma desigual e excludente, refletindo as decisões históricas sobre quem poderia ou não acessar a escola.

Diante desse percurso, torna-se evidente que a educação no Brasil foi construída sobre bases racistas e seletivas que privilegiaram grupos brancos e marginalizaram indígenas e negros. As marcas desse passado permanecem nos indicadores contemporâneos, demonstrando que o racismo estrutural continua a atravessar a sociedade e a escola. Reconhecer essa herança é passo fundamental para problematizar práticas pedagógicas atuais e fortalecer políticas públicas que promovam equidade racial, transformando a escola em um espaço de justiça e reparação histórica.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EQUIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Após muitos anos de negação ou falta de preocupação com a educação da população negra no Brasil, surgiram políticas públicas que buscam estrutura a educação antirracista. É claro, que ainda existe um longo percurso a percorrer, pois trata-se de uma implementação recente dessas políticas criadas a partir do ano de 2003 e que deram origem a esta temática. Temos duas legislações que afetam diretamente o ensino da cultura africana e indígena em sala de aula.

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa um marco fundamental na construção de uma educação antirracista no Brasil. Essas legislações tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todos os níveis da Educação Básica, reconhecendo a importância desses povos na formação da sociedade brasileira. Mais do que inserir novos conteúdos, as leis propõem uma mudança de perspectiva pedagógica, estimulando práticas que valorizem a diversidade cultural, combatam o racismo e promovam a equidade racial no ambiente escolar. Nesse sentido, a escola assume um papel central na desconstrução de estereótipos e na formação de cidadãos críticos, conscientes de sua história e comprometidos com a justiça social.

Observa-se que a as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana e indígena, porém a história contada e reproduzida no ambiente escolar, principalmente nos livros didáticos, continua perpetuando a visão colonizadora europeia. Não há destaque para as contribuições culturais dos indígenas e negros para a formação do Brasil, esses povos são apresentados como escravizados e reduzidos pelo olhar colonizador, nas palavras de Fonseca (2022, p.101) “ser negro e ser escravo eram entendido como sinônimos”. Mesmo estando nas duas legislações a promoção do regaste de contribuições sociais, econômicas e políticas dos povos africanos e indígenas no Brasil no âmbito de todo o currículo escolar ainda estamos muito distantes disso. Tal fato pode ser questionado pela formação do professor que atualmente é o docente em sala de aula. Se faz necessário entender a formação docente e a formação continuada desse professor, para que, então, seja possível a aplicação correta destas legislações.

O Ministério da Educação (MEC) lançou no ano de 2024 a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) que tem como um de seus objetivos a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino e como público-alvo apresenta gestores, professores, funcionários e estudantes.

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola surge no contexto de falta de fiscalização em relação ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, ainda, pela falta de protocolos oficiais para a prevenção e respostas as ações racistas em ambiente escolar e pela desigualdade escolar entre negros e brancos. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2024) “a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola se faz fundamental para dar continuidade à implementação integral da lei, além de tratar de parte da reparação histórica com o povo negro e a população quilombola.”

A PNEERQ está estruturada em sete eixos estratégicos, que organizam as ações voltadas à promoção da equidade racial na educação brasileira:

EIXO 1: GOVERNANÇA COORDENAÇÃO FEDERATIVA

Prevê a construção de uma rede de governança federativa para apoiar as redes de ensino nas dimensões institucionais relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) e à Educação Escolar Quilombola (EEQ). Inclui o investimento de R\$ 55 milhões por meio das modalidades PDDE/Erer e PDDE/EEQ do Programa Dinheiro Direto na Escola, e a criação do Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para reconhecer práticas pedagógicas e de gestão antirracistas.

EIXO 2: DIAGNÓSTICO E MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

Foca na realização de um diagnóstico nacional de equidade étnico-racial em todas as redes estaduais e municipais de ensino e no desenvolvimento de indicadores e escalas para monitorar a implementação da Erer.

EIXO 3: FORMAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Propõe ações de formação continuada para docentes e profissionais da educação, incluindo iniciativas como o Parfor Equidade Quilombola e Racial, o Pibid Equidade e as redes PET de Educação Antirracista e de Educação Escolar Quilombola. Dados de 2020 revelam baixa formação específica: apenas 1,5% dos gestores e 0,9% dos docentes possuem formação mínima de 80 horas em Erer e cultura afro-brasileira.

EIXO 4: MATERIAL DIDÁTICO E LITERÁRIO

Prevê a criação de uma comissão de especialistas para avaliação de materiais do PNLD, bem como a produção de cadernos pedagógicos, guias informativos e conteúdos audiovisuais alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

EIXO 5: PROTOCOLOS DE PREVENÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E RESPOSTAS AO RACISMO NA EDUCAÇÃO

Inclui a elaboração e publicação de protocolos específicos para prevenção e resposta ao racismo em todos os níveis da educação, da infantil à superior.

EIXO 6: AFIRMAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS NEGRAS E QUILOMBOLAS

Visa à valorização das trajetórias de estudantes e educadores quilombolas, por meio da criação do Programa Nacional de Educação Escolar Quilombola (Escola Quilombo), da Rede Nacional de Educação Escolar Quilombola, da ampliação de bolsas do Programa de Bolsa Permanência e de ações intersetoriais emergenciais em territórios quilombolas. Também prevê o fortalecimento estrutural das escolas por meio de programas como o Novo PAC, PDDE, Fundeb e Estratégia Nacional de Escolas Conectadas.

EIXO 7: DIFUSÃO DE SABERES

Busca ampliar o acesso ao conhecimento e à valorização das culturas negras e quilombolas. Dentre as ações, destacam-se o envio de materiais como os kits “A Cor da Cultura”, os Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais, o mapa Censo Quilombola e informativos do Educa-IBGE. Também está prevista a produção da Enciclopédia de Autores e

Autoras Negras e a criação do programa “Educação Antirracista em Diálogo”, no Canal Educação.

Políticas como esta mostram a preocupação do Estado com a inclusão e educação antirracista. É possível observar que o Ministério da Educação brasileiro reconhece a falta de fiscalização e implementação das legislações vigentes, assim, propõe ações para mudar a realidade atual por meio da PNEERQ. Ainda há um longo caminho para a efetivação desta política, mas reconhecer o problema, buscar estratégias para combater o racismo na educação é o início da trajetória para a transformação.

DESIGUALDADES NO ACESSO E PERMANÊNCIA ESCOLAR

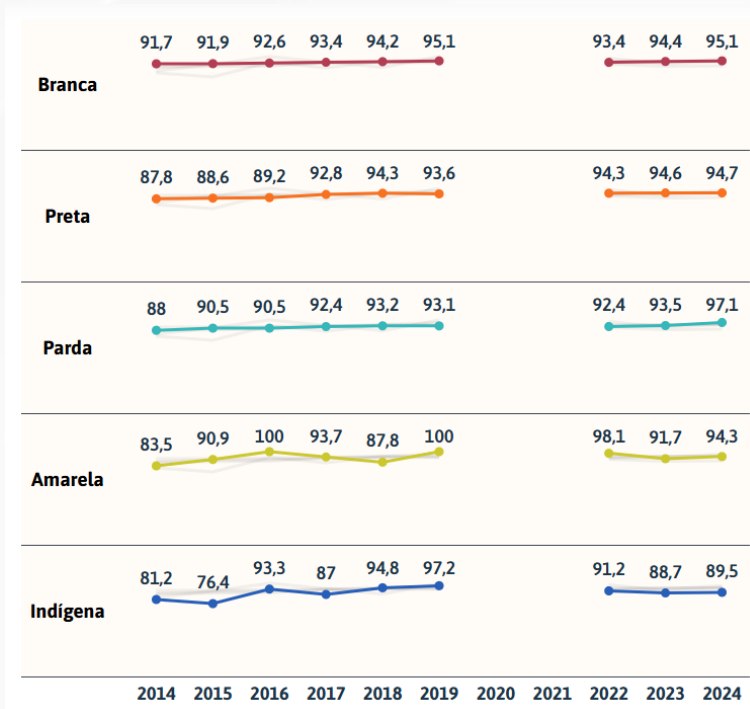
Quando observamos o panorama da história da educação brasileira no início deste trabalho, fica evidente a desigualdade escolar dos povos pretos ao longo do tempo. Mesmo a educação sendo garantida pela Constituição Federal ainda há uma lacuna a ser preenchida para que todos tenham não só o acesso a educação e, também a permanência escolar.

De acordo com o Anuário de Brasileiro da Educação Básica de 2025, entre os anos de 2013 e 2023 a desigualdade de aprendizado entre estudantes brancos, amarelos, negros e indígenas, no Brasil, aumentou.

O acesso e a permanência na educação brasileira também precisam ser analisados sob a ótica étnico-racial, pois a desigualdade racial está marcada na educação básica também e partir desta observação promover e aplicar políticas públicas para diminuir essa desigualdade.

No início da trajetória escolar, na etapa da Educação Infantil a diferença entra brancos e pretos no acesso à educação não é tão expressiva, conforme o gráfico abaixo:

Figura 1: gráfico de crianças entre 4 e 5 anos que frequentam a Educação infantil no Brasil



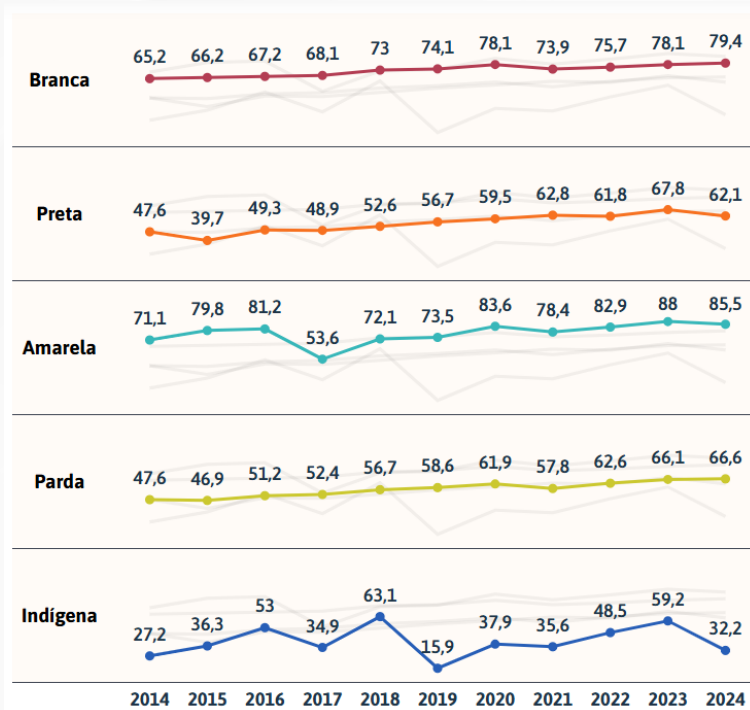
Fonte: Anuário Brasileiro de educação básica 2025.

Ao longo do período escolar o número de pretos e pardos matriculados e frequentando a escola apresenta queda, segundo o Anuário Brasileiro de educação básica 2025, essa queda pode ser explicada pela lacuna socioeconômica da população no Brasil e pelo histórico da formação da sociedade brasileira ao longo de séculos, desde a colonização até os dias atuais, marcadas ela desigualdade racial, econômica e pelo racismo estrutural também presente na educação.

Pensando na etapa final da Educação Básica no Brasil, o Ensino Médio, a diferença na conclusão deste segmento educacional entre pretos e brancos é bem evidente.



Figura 2: gráfico de Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil



Fonte: Anuário Brasileiro de educação básica 2025.

Diante dos dados apresentados, fica constatado que a desigualdade racial na educação básica brasileira não apenas existe, como se aprofunda ao longo da trajetória escolar. Embora o acesso à Educação Infantil esteja relativamente equilibrado entre crianças brancas e negras, as diferenças ficam acentuadas nas etapas seguintes, especialmente no Ensino Médio. Essa queda na permanência escolar de estudantes pretos evidencia os fatores estruturais, como as desigualdades socioeconômicas e o racismo estrutural, historicamente enraizados na formação da sociedade brasileira.

Portanto, é essencial que as políticas educacionais sejam marcadas pela perspectiva étnico-racial, considerando os indicadores sociais que interferem diretamente nas oportunidades educacionais. A promoção da equidade exige ações concretas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.



FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL

Nas palavras Ribeiro (2019, p) reconhecer o racismo é melhor forma de combatê-lo, mas para além disso, o racismo está sempre em atualização. Ora, se o racismo também se atualiza seguindo as transformações dos tempos, por que o professor não está se atualizando nesta pauta tão importante na sociedade?

É fundamental que o professor, sobretudo os que estão ativos exercendo a docência, estejam em constante aperfeiçoamento de suas práticas, seja num curso de extensão, pós-graduação ou mesmo em palestras, oficinas e leituras.

A maior parte da população brasileira foi formada pela lente historiográfica da colonização eurocentrada, tratando como protagonista o europeu e mitigando os saberes e culturas dos indígenas e africanos pois os currículos educacionais, pouco mais de vinte anos atrás, não levava em consideração a importância de incluir os saberes étnico-raciais na educação. Portanto, a grande parte dos professores exercendo a profissão atualmente aprenderam desta forma. Por isso, é tão importante estar atualizado sobre práticas antirracistas.

Segundo Cecílio (2022) 85% dos docentes reconhecer haver legislação que torna obrigatório o ensino étnico-racial, porém 60% desses professores afirmar não existem aplicação desta prática. Entretanto 98% dos professores acreditam que a educação Antirracista é importante.

De acordo com Pevirguladez (2024, p.18) falta formação profissional e continuada dos professores quando se fala em educação antirracista, falta materiais pedagógicos para dar suporte ao docente e falta a inserção de Projeto Político Pedagógico nas escolas.

Com base nessas reflexões apresentadas fica evidente a lacuna de práticas antirracistas propostas pelos professores em ambiente escolar de educação básica.

Buscando contribuir para a formação continuada docente A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola em seu eixo 07 propõe a formação de profissionais da educação em parcerias com Universidades e Institutos Federais ofertando cursos de aperfeiçoamento nas modalidades presenciais e a distância. Também é ofertado o Curso de Extensão “Formação para Docência e Gestão em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola por meio Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) em modalidade à distância com duração de 120 horas.

Para além dos cursos ofertados pelo MEC, o docente precisa buscar informações, autores e representantes da educação antirracista. Como aponta Carine (2023, p.145), o educador antirracista é aquele consciente da opressão que estruturam a sociedade e entende que para combater esse mal é preciso destruir suas bases.

Quando o professor entende o seu papel no combate ao racismo toda sua postura é modificada e suas ações ficam comprometidas com a educação antirracista. É mais do que necessário é um compromisso para transformar a educação brasileira ser um professor antirracista, não há espaço para a neutralidade. Nas palavras de Freire (2023, p.22)

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”. Ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que é necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frene ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens. Contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, cm seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertence. E como este não é um compromisso verdadeiro assumem a neutralidade impossível.

A luta antirracista precisa ser de todos, pois o compromisso com a humanidade precisa ser solidário, feito em comunidade para então transformar a realidade através da educação. Por isso é necessário que o professor esteja comprometido com essa realidade de transformação social e educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após essa análise fica evidente o quanto o professor ainda sofre para preparar suas aulas com práticas antirracistas. Seja por falta de acesso a materiais didáticos, falta de acesso aos cursos oferecidos pelo Ministério da Educação e Secretarias de Educação, ou mesmo pelo despreparo em cumprir as Legislações vigentes sobre ensino da cultura negra e indígena.

Como tentativa de suprir essa lacuna, foi criado um projeto transdisciplinar com o objetivo de sugerir práticas escolares para a educação inclusiva.

Este Projeto Transdisciplinar foi elaborado para estudantes do 6º ano do ensino fundamental II e tem por objetivo valorizar e reconhecer as contribuições dos povos indígenas e africanos na formação da cultura brasileira, promovendo a inclusão étnico-racial e práticas antirracistas no ambiente escolar.

O nome dado ao projeto é Educação Antirracista: Saberes Indígenas e Africanos, podendo ser desenvolvido em parcerias de componentes curriculares, como sugestão agregou-se Língua Portuguesa e História, Geografia e Ciências, Arte e Matemática e as atividades descritas apresentam as habilidades da Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 1: Projeto Transdisciplinar Educação Antirracista: Saberes Indígenas e Africanos: Língua Portuguesa e História

Língua Portuguesa e História
Habilidades da BNCC EF06LP05: Localizar, selecionar e organizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros. EF06HI08: Identificar diferentes formas de expressão cultural dos povos indígenas e africanos e analisar sua permanência e transformação no tempo.
Objetivos: • Compreender a importância da cultura indígena e africana no Brasil atual. • Incentivar a pesquisa e a curiosidade sobre palavras, costumes, saberes e histórias desses povos. • Refletir sobre o papel da escola na construção de uma educação antirracista.
Desenvolvimento: Selecionar lendas indígenas e africanas, como sugestão a Lenda do Guaraná (indígena) e o Conto da Abayomi (africana) e realizar leitura compartilhada com os estudantes.
Atividades Propostas: Língua Portuguesa: criação de um glossário ilustrado com palavras de origem indígena e africana usadas na língua portuguesa atual. História: gravação de um podcast explicando as formas de expressão cultural e patrimônio Imaterial a partir das lendas e contos lidos.
Culminância: Exposição em conjunto com os outros componentes curriculares deste projeto para a escola, em formato de feira de atividades, murais ou estações de conhecimento apresentando o glossário e o podcast produzido pelos estudantes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2: Projeto Transdisciplinar Educação Antirracista: Saberes Indígenas e Africanos: Matemática e Arte

Matemática e Arte
Habilidades da BNCC EF06MA20: Utilizar instrumentos de medida de comprimento, massa, capacidade, tempo e temperatura para realizar medições em situações do cotidiano. EF06AR08: Explorar diferentes formas de expressões culturais em diversas mídias e contextos, reconhecendo manifestações da cultura afro-brasileira e indígena
Objetivos: • Compreender a importância da cultura indígena e africana no Brasil atual. • Estimular o uso de práticas pedagógicas sensoriais, lúdicas e manuais. • Refletir sobre o papel da escola na construção de uma educação antirracista.
Desenvolvimento: Apresentar o conto Abayomi aos estudantes. Separar tecidos, régua e tesouras para a produção da boneca

Matemática e Arte
Atividades Propostas: Matemática: usar os conhecimentos de unidades de medida para medir e cortar os tecidos necessários. Arte: Produção das bonecas Abayom
Culminância: Exposição em conjunto com os outros componentes curriculares deste projeto para a escola, em formato de feira de atividades, murais ou estações de conhecimento apresentando a produção dos estudantes e ensinando os demais discentes da escola a produzir também.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3: Projeto Transdisciplinar Educação Antirracista: Saberes Indígenas e Africanos: Ciências e Geografia

Ciências e Geografia
Habilidades da BNCC: EF06GE05: Reconhecer a diversidade dos usos e saberes dos povos sobre o meio natural. EF06CI04: Investigar, comparar e classificar substâncias a partir de propriedades como cor, cheiro, sabor e solubilidade.
Objetivos: • Compreender a importância da cultura indígena e africana no Brasil atual. • Incentivar a pesquisa e a curiosidade sobre costumes e práticas desses povos. • Estimular o uso de práticas pedagógicas sensoriais, lúdicas e manuais. • Desenvolver habilidades de pesquisa, leitura, escrita, cálculo e análise sensorial. • Refletir sobre o papel da escola na construção de uma educação antirracista.
Desenvolvimento: Em Geografia pesquisar as ervas que eram utilizadas em função medicinal por povos indígenas e africanos, utilizando mapas para localizar os povos e sites de pesquisa. Em Ciências produzir infusões para análise sensorial dos aromas e uma bancada com as ervas para a análise tátil.
Atividades Propostas: Produzir desenhos das ervas, com uma breve explicação sobre cada uma delas. Fazer a análise sensorial de aroma, cor e textura
Culminância: Exposição em conjunto com os outros componentes curriculares deste projeto para a escola, em formato de feira de atividades, murais ou estações de conhecimento apresentando os desenhos e explicações das ervas estudadas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A sugestão deste projeto é que seja trabalhado durante qualquer período do ano letivo, não só como atividade para semanas temáticas do calendário cultural escolar. Essa prática é para ser constante.

Para o desenvolvimento desse projeto e produção de atividades foram utilizadas habilidades da BNCC que são desenvolvidas ao longo do ano letivo nos componentes curriculares.

A educação Antirracista e a inclusão étnico-racial precisam ser constantes, é necessário que não só os estudantes, mas principalmente os docentes, percebam essa luta e que é possível inserir práticas simples como as apresentadas no cotidiano de suas aulas. Pensar de forma antirracista precisar estar inserido nas escolas, nas leituras feitas com os discentes, nos planos de aulas dos professores, nos leitores e referenciais teóricos que os docentes buscam e principalmente combater o preconceito de todas as formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da educação brasileira revela um legado excludente, marcado pela marginalização dos povos indígenas e negros. Mesmo após a abolição da escravidão, a ausência de políticas efetivas de inclusão educacional contribuiu para a perpetuação de desigualdades estruturais que ainda hoje se manifestam nos indicadores de permanência na educação. Reconhecer esse problema é o primeiro passo para enfrentar os desafios atuais e construir uma educação verdadeiramente democrática e equitativa.

Neste contexto, o papel da formação docente é central. É preciso compreender que a educação antirracista não pode se resumir a datas comemorativas ou conteúdos pontuais. Trata-se de uma mudança profunda no currículo, nas práticas pedagógicas e, principalmente, na postura dos educadores. O professor antirracista não é apenas transmissor de conteúdos, mas agente de transformação social, consciente de seu papel na desconstrução do racismo estrutural presente nas escolas e na sociedade.

As políticas públicas, como as Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e a recente Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), representam

importantes avanços legislativos no combate à desigualdade racial. No entanto, sua implementação ainda enfrenta sérios obstáculos, entre eles a falta de formação continuada de qualidade, escassez de materiais pedagógicos específicos, ausência de apoio institucional e resistência por parte de muitos docentes.

A análise dos dados evidenciou que muitos professores, embora reconheçam a importância da educação antirracista, não se sentem preparados para colocá-la em prática. Este cenário escancara a urgência de investimentos na formação inicial e continuada que valorizem a pluralidade cultural e enfrentem de forma direta o racismo nas práticas educativas. A neutralidade, como nos alerta Paulo Freire, não é uma opção, e assumir a luta antirracista é uma responsabilidade de todo educador comprometido com a transformação social.

Com base nessas reflexões, o projeto transdisciplinar proposto neste estudo surge como uma ferramenta para inspirar práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. Ao integrar diferentes componentes curriculares, o projeto evidencia que é possível trabalhar os saberes indígenas e africanos de forma integrada, valorizando as contribuições desses povos para a formação do Brasil e promovendo uma educação diversa e crítica.

Por fim, a luta por uma educação antirracista no Brasil exige o comprometimento de toda a comunidade escolar e o fortalecimento de políticas públicas que garantam equidade. Mais do que cumprir leis, trata-se de reescrever a história da educação a partir de uma perspectiva que reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial. Que os professores sejam, portanto, sujeitos ativos dessa transformação, e que a escola cumpra seu papel social de formar cidadãos conscientes, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BARROS, Surya. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos:** negros nas legislações educacionais do século XIX. Educ. Pesq. São Paulo, v.42, n., p.591-605, jul/set 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.639 de 08 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Brasília: MEC, 2024. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>> Acesso em 10 jun. 2025.

CECÍLIO, Camila. **Pesquisa revela realidade e desafio dos educadores para levar a perspectiva antirracista para o cotidiano escolar**. Nova Escola. 28 nov. 2022. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/21409/pesquisa-revela-realidade-e-desafios-dos-educadores-para-levar-a-perspectiva-antirracista-para-o-cotidiano-escolar>> Acesso em 01 out. 2025

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 5 ed. São Paulo: Planeta, 2023.

FONSECA, Marcus Vinicius. A história da educação dos negros- Da escravidão às políticas de ação afirmativa. In.: **Resistências na história de educação**. Perspectivas contra-hegemônicas. 1ed.Petrópolis:Vozes, 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2023/** IBGE, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em:< <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102068>> Acesso em: 10 jun. 2025.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

PEVIRGULADEZ, Allan. **Manual Prático de Educação Antirracista**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro de Educação Básica 2025**. Disponível em: < <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/index.html> > Acesso em: 10 out.2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.012

LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jocélia da Silva Gurgel Freire¹

RESUMO

Uma prática docente que objetive a formação de leitores críticos e autônomos deve necessariamente pensar em um trabalho com o texto literário que seja capaz de proporcionar espaços de diálogos e discussões visando possibilitar ao leitor refletir e ampliar a compreensão sobre si e sobre a realidade que lhe envolve. Para tanto, é preciso explorar narrativas que fomentem diálogos com a multiplicidade de culturas, valores e crenças que constituem a nossa sociedade. Diante desse entendimento, planejamos e desenvolvemos ações de letramento literário a partir do livro Olhos d'água (2016), de Conceição Evaristo, com as turmas do 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRN, Campus Apodi. Para direcionar nossas ações, fundamentamo-nos nas abordagens de Dalvi (2013) sobre o ensino de literatura na escola, em Cosson (2024) com suas considerações sobre letramento literário e nas orientações previstas na Lei nº 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Através das ações desenvolvidas, observamos o potencial que o trabalho com a literatura afro-brasileira exerce no fomento a uma educação de caráter antirracista e , consequente-

1 Docente de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Campus Apodi, jocelia.silva@ifrn.edu.br

mente, na formação de um leitor mais crítico que compreende e valoriza a diversidade que lhe constitui.

Palavras-chave: Letramento literário, Literatura afro-brasileira, Formação de leitores, Educação antirracista.

INTRODUÇÃO

Uma prática docente que objetive a formação de leitores críticos e autônomos deve necessariamente pensar em um trabalho com o texto literário que seja capaz de proporcionar espaços de diálogos e discussões visando possibilitar ao leitor refletir e ampliar a compreensão sobre si e sobre a realidade que lhe envolve. Por meio do texto literário, somos convocados a explorar a experiência humana a partir de um processo de abertura a nós mesmos e ao outro, sendo, portanto, um lugar de encontro com outros povos, culturas, valores e saberes. Para tanto, é preciso explorar narrativas que fomentem tais diálogos. Sob esse prisma, é que compreendemos como necessário e urgente romper com a narrativa única de caráter eurocêntrico que, por muito tempo, esteve no centro das leituras literárias trabalhadas nas escolas. Contudo, tal postura, encontrava (ou ainda encontra) respaldo na própria estrutura curricular marcadamente homogeneizadora e monocultural (CANDAU, 2008).

Buscando solucionar tal problemática surgem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diante dessa orientação, as escolas são convocadas a trazer para o centro da discussão a pluralidade étnico-racial que nos constitui. Inicia-se um processo de descolonização dos currículos (GOMES, 2012), visando dar voz e visibilidade às narrativas negadas e silenciadas por muito tempo. Movidos por esse objetivo de contribuir para que as narrativas afro-brasileiras se tornem cada vez mais audíveis, foi que pensamos em desenvolver ações de letramento literário a partir do livro “Olhos d’água” (2016), da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, com as turmas dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRN, Campus Apodi, cuja experiência socializaremos neste trabalho.

Tais ações foram desenvolvidas dentro do projeto de ensino intitulado “Leiturize-se nas sala de aula de línguas”, aprovado pelo Edital Nº 3/2024

- DG/AP/RE/IFRN - Edital específico do Campus Apodi. Esse projeto fundamentou-se em um conjunto de ações pedagógicas que contemplou 15 turmas (totalizando um quantitativo de 563 alunos beneficiados) e as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola. O trabalho com a obra “Olhos d’água” (2016) foi realizado na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura II com as turmas dos segundos anos dos Cursos Técnicos Integrados em Agropecuária e Química.

Quanto ao percurso teórico-metodológico, iniciamos apresentando algumas discussões teóricas (SILVA, 2000; SPIVAK, 2010; GOMES, 2012) que fundamentam nossas análises e a orientação prevista na legislação - Lei nº 11.645/2008 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Em seguida, trazemos as contribuições do paradigma do letramento literário (COSSON, 2024) que, juntamente com Dalvi (2013), nortearam os procedimentos metodológicos adotados para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

No que diz respeito aos resultados obtidos, evidenciamos um aprofundamento significativo nas experiências de leitura dos discentes participantes do projeto. As produções artístico-culturais desenvolvidas, demonstraram um amadurecimento da competência literária e motivaram o interesse por novas leituras literárias que abordem a cultura, saberes e valores de grupos étnico-raciais diversos, contribuindo assim para um contexto escolar mais inclusivo. À vista disso, constatou-se que o método de letramento literário contribui positivamente para o fomento de práticas de leitura literária que suscitam uma atitude mais crítica, ativa e autoral do discente frente ao texto literário, contribuindo para uma formação de sujeitos-leitores críticos e reflexivos que possam ser participantes ativos e autônomos dentro da esfera educacional, bem como no contexto social mais amplo.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A mudança estrutural promovida pela legislação, conforme as Leis acima apresentadas, contribuiu para refletirmos sobre a forte influência que as culturas e povos hegemônicos exerciam - ou ainda exercem - nos currículos escolares. Embora tenhamos dado um passo significativo rumo ao processo de descolonização dos currículos escolares, ainda temos muito a percorrer. Quando levamos em consideração as propostas curriculares atuais, observamos uma forte predominância de conteúdos relacionados aos povos hegemônicos, ou uma abordagem dos grupos sociais minoritários realizada de modo estereotipado (GOMES, 2012). Tal seletividade e/ou distorções materializam o silenciamento e a invisibilidade dessas minorias. Diante disso, é preciso se questionar: “o silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala?” (GOMES, 2012, p. 105).

Sobre essa impossibilidade de falar, referimo-nos às discussões propostas por Spivak (2010) que enfatizava o emudecimento, não pela impossibilidade de articular a fala, mas pela impossibilidade de ter sua voz representada em um sistema repressivo colonialista e racista. A professora indiana abordou essa questão considerando a posição do sujeito colonizado (subalterno²), cuja voz era sempre intermediada por outro, impossibilitando assim, uma autorrepresentação. Spivak (2010, p. 14) vai destacar o fato de a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome daqueles. Agindo desse modo, acabamos por “reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido” (SPIVAK, 2010, p. 12). Para Spivak (2010),

2 Para Spivak (2000, p.12), o termo subalterno descreve as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.

o objetivo a ser perseguido não é o de falar por ou pelo subalterno, mas criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar, como também, ser ouvido.

Considerando a problemática da falta de autorrepresentação dos povos subalternos e oprimidos, Kilomba (2021) vai destacar a importância de se construir uma autorrepresentação por meio da literatura produzida por tais povos. A autora enfatiza que, por meio da escrita, se estabelece um ato de descolonização, na medida em que é o próprio sujeito negro que vai narrar a sua história, quem vai definir sua realidade, não mais o outro que fará isso por ele. O sujeito negro sai da posição de “Outridade”, de objeto, para tornar-se sujeito e para contar a si mesmo de modo novo. Essa “Outridade” trata-se da personificação de aspectos repressores do “eu” do sujeito branco, ou seja, “a negritude serve como forma primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída. A/O Outra/o não é outra/o per se; ela/ele torna-se através de um processo de absoluta negação” (KILOMBA, 2021, p. 38).

Falar sobre representação, remete-nos ainda às discussões postuladas por Silva (2000), para quem a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação³, pois, por meio desta, aquelas adquirem sentido. Segundo enfatiza Silva (2000),

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. (SILVA, 2000, p. 91).

3 Conforme Silva (2000, p. 90-91), representação deve ser concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior.

Como pontuado acima, a identidade e a diferença são produzidas por meio de representações simbólicas e discursivas, sendo portanto, produções sociais e que estão sujeitas às relações de poder. Se tais representações fixam uma identidade como sendo a norma, elege-se - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Atribui-se a identidade normatizada todos os aspectos positivos enquanto que as outras identidades são avaliadas de modo negativo. A identidade normatizada é considerada como “natural” e única, numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial, mas sim “a identidade”, o que seria o “normal” (SILVA, 2000). Em contrapartida, como a definição da identidade depende da diferença, o que fosse diferente desse “normal” seria considerado o “anormal”. Dessa forma, temos a seguinte constatação: “A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade” (SILVA, 2000, p. 84).

Como se pode observar, a fixação de uma identidade ao mesmo tempo que é uma tendência é também uma impossibilidade. Qualquer tentativa de fixação e/ou essencialismo é sempre uma construção que envolve mecanismos de poder que se manifestam por meio da representação. Portanto,

No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 91-92).

Quando consideramos as representações identitárias constitutivas dos currículos escolares, observamos uma predominância para as representações dos povos e culturas hegemônicos (brancos, colonizadores,

européus) e uma falta de representatividade dos demais povos e culturas, caso dos grupos afro-brasileiros. Diante dessa realidade, constrói-se, de modo equivocado, uma representação positiva do “ser branco” e uma representação negativa do outro, do diferente, no caso, do “ser negro”. Enquanto a branquitude assume o caráter do sujeito, normatiza “a identidade”, o negro assume a outridade, torna-se o objeto, apenas sendo representado pelo discurso do sujeito branco.

Nesse contexto, desvela-se a necessidade de representação nos currículos escolares da cultura, dos saberes, dos valores e crenças dos povos originários e afrodiáspóricos, já que sempre foi negada e/ou corrompida tal representatividade. É preciso se fazer audíveis e visíveis as representações simbólicas e discursivas dos diversos grupos étnicos-raciais que nos constituem. E que tal representação se faça pelo próprio sujeito negro e não por intermédio de outrem.

O ato de escrita constitui-se, portanto, como um caminho para o “tornar-se sujeito”. Por meio da escrita literária de autoria negra, é possível dar voz e protagonismo àqueles que sempre ficaram à margem em uma sociedade marcadamente eurocêntrica, patriarcal e racista. Sobre esse potencial que a literatura assume, ressaltamos as ponderações de Cosson (2024):

Ao representar positivamente existências e percursos de vida que reafirmam e defendem as identidades étnicas, sexuais e culturais, as obras literárias garantem reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários, funcionando como uma forma de empoderamento simbólico dos integrantes desses grupos. Em um grau menor de engajamento, mas não menos efetivo, a literatura também é considerada um meio de humanização dos leitores, sobretudo aqueles em processo de formação. Isso porque a leitura de representações sociais e expressões identitárias positivas presentes nas obras literárias favorece a empatia social, que é compreendida como uma competência essencial para construção permanente de uma sociedade plural e democrática. (COSSON, 2024, p. 101).

A partir desses posicionamentos, podemos afirmar que, ao trazermos as narrativas literárias de Evaristo (2014) para a discussão em sala de aula,

estamos contribuindo para legitimar e validar a identidade do povo negro, através de narrativas que exploram as experiências, os saberes e valores desse povo, contadas por quem tem autoridade para fazê-lo. Desse modo, fazemos com que a voz dos povos afrodiaspóricos se faça ecoar, rompendo com todo e qualquer tipo de silenciamento a eles imposto.

Sobre esse caráter de colaborar com a constituição de identidades assumido pela literatura, afirmamos que

os textos literários, pelo modo como utilizam, reiventam e potencializa, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades [...], subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapagens, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização. (DALVI, 2013, p. 80)

Conforme enfatizado pela própria Conceição Evaristo (2020) em seu conceito-experiência “Escrevivência”, o ato de escrita é uma busca por se inserir em um mundo que desconsidera suas histórias e vivências e que, ao fazê-lo, inscreve a si e a sua coletividade. Desse modo,

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p.38).

Sob esse viés, observamos que as narrativas de Evaristo (2016) possibilitam a representação do povo negro, pois encontramos um sujeito negro que sai da posição de “Outridade” para assumir a de sujeito que narra a si mesmo e aos seus. Tais narrativas evidenciam, portanto, situações experienciadas por esses povos, o que contribui no processo de identificação de muitos sujeitos, que, ao se encontrarem em situação semelhante a dos personagens representados, acolhem o texto a partir de suas experiências pessoais, se assemelhando, simpatizando (ou não) com as personagens (EVARISTO, 2020).

O termo *escrevivência* caracteriza, portanto, uma escrita literária poética que desvela as vivências e experiências do sujeito que enuncia, no caso de Evaristo, uma mulher negra e periférica, que assume a escrita como um procedimento literário que funciona, por vezes, como assunção do que ficou recalcado, silenciado e apagado pela História. Conforme destaca Fonseca (2020),

ao mergulhar no universo de vivências e experiências vividas, sobretudo, por mulheres que cuidam do sustento dos filhos, do reforço ao ganho pouco dos homens, quase sempre envolvidos com ocupações extenuantes, provisórias e mal remuneradas, a escritora vasculha histórias de vidas marcadas pela exclusão e pela invisibilidade. [...] sua literatura é um espaço que acolhe os relatos de vidas marcadas pela escravidão ou pelas agruras dela decorrentes. Essas experiências são recuperadas por estratégias que instalam, no ato de escrever, as emoções do experienciar e do viver. (FONSECA, 2020, p. 61).

Encontramos na produção literária de Evaristo (2016), um escrita que fala de si, mas se abre ao outro, a coletividade, uma escrita em que ao abordar uma experiência individual, assume um sentido universal, caracterizando assim a produção da autora como de grande potencial humanizador, sem, contudo, deixar de considerar o caráter literário de sua escrita. Para a própria Evaristo (2020),

[...] o trabalho com a linguagem caracteriza a obra da autora/autor. Busco muito cuidar desse aspecto por meio da escolha das palavras, do modo de construção frasal, da carga simbólica levada para o texto etc. Esse exercício que faço pretende aproximar o texto o mais possível de uma fala oral. A procura por uma estética que se confunda com a oralidade faz parte de meu projeto literário. (EVARISTO, 2020, p. 42).

Como vemos, a escrita de Evaristo (2016) se insere em um projeto literário que integra os aspectos éticos e estéticos. Sobre essa questão, Cosson (2024) assevera que a ênfase atribuída à representação social e a expressão da identidade não pode excluir a singularidade da literatura enquanto discurso estético, é preciso não perder de vista os outros elementos que compõem a literatura e que são buscados pelos leitores, como o exercício

da fantasia e o jogo da linguagem. Quanto ao professor, “cabe o papel de utilizar a literatura para humanizar e conscientizar, mas sem perder ou ignorar a sua condição estética” (COSSON, 2024, p. 110).

A fim de nos conduzir no processo de aperfeiçoamento do letramento literário de nossos alunos sem perder de vista essa orientação, recorreremos aos direcionamentos do paradigma do letramento literário, conforme abordado por Cosson (2024), para quem a literatura é uma linguagem pela qual simbolizamos a nós e ao mundo em que vivemos. Trata-se de um processo de construção de sentido através do qual criamos e recriamos simbolicamente a existência de cada um de nós (COSSON, 2024).

Dentre os vários aspectos pontuados pelo paradigma como necessários para promover o letramento literário, encontramos a concepção de leitor que devemos assumir. Para Cosson (2024), devemos conceber a leitura literária como uma transação em que o leitor e o texto se condicionam e são condicionados de modo recíproco. Nesse viés, o leitor precisa ser compreendido como um sujeito que, no ato da leitura, “traz para o texto seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções, suas experiências de vida” (p. 178).

Contudo, a experiência de leitura literária, além da participação do leitor, caracteriza-se pela particularidade da linguagem que consiste na construção simbólica do sujeito e do mundo pelo uso da palavra, fazendo emergir a obra literária. O valor da literatura reside

nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária. Por ser única, pessoal e intransferível, por ser uma experiência singular de linguagem, por ser uma construção simbólica feita somente de palavras, a experiência literária é extremamente libertária e humanizadora. (COSSON, 2024, p. 179).

Diante dessa perspectiva, o ensino de literatura proposto para o projeto Leiturize-se fundamentou-se na busca pela formação de um sujeito leitor responsável e crítico, capaz de, por meio das leituras que realiza, significar ou ressignificar a si e ao outro, ampliando assim sua experiência humana, libertando-se das constrições e dos ordenamentos que, por

vezes, lhe são dados. Nisso consiste a renúncia de todo e qualquer tipo de imposição de um sentido convencionado e imutável, mas objetiva convidar o aluno a experiência interpretativa com seus riscos, reforçando sua competência pela aquisição de saberes e de técnicas (ROUXEL, 2013).

A fim de possibilitarmos essa experiência aos alunos, seguimos as orientações dadas por Cosson (2024, p. 185, grifo do autor), para quem a metodologia do paradigma do letramento literário compreende um percurso entre dois polos: “o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos”. O percurso entre esses polos compreende a passagem por três estações: a primeira consiste no encontro pessoal do aluno com a obra; a segunda, na leitura responsiva; e a terceira, na leitura como prática interpretativa.

Fundamentados nesse percurso metodológico, planejamos ações de letramento literário a partir da obra “Olhos d’água” (2016), de Conceição Evaristo. Para cada conto da coletânea trabalhado, desenvolvemos atividades que contemplavam os dois polos citados. Todas essas atividades foram reunidas em um portfólio literário (ver Figuras 1 e 2), compartilhado com a comunidade escolar durante a Semana da Consciência Negra do IFRN- Campus Apodi.

Figura 1 - Exposição dos portfólios da turma de Agropecuária



Figura 2 - Exposição dos portfólios da turma de Química



Fonte: Elaboração própria



Nossas ações iniciaram com a apresentação da autora Conceição Evaristo e de sua obra “Olhos d’água” (2016). Objetivando motivar e despertar a curiosidade dos discentes para a leitura dos contos, destacamos o fato de a obra ser finalista do prêmio

Jabuti de 2015, mas que, ainda assim, foi censurada em uma escola na Bahia⁴. Nesse momento, foi possível analisar e discutir com os alunos como o silenciamento, postulado por Spivak (2010), materializa-se e ainda se faz presente em nossa sociedade nos dias atuais. Logo em seguida, apresentamos o conceito de escrevivência, proposto por Evaristo (1996), enfatizando como a narrativa literária dessa autora rompe com os silenciamentos impostos aos povos negros, na medida em que simboliza as experiências e as vivências desses povos.

Após essa apresentação, iniciamos a realização das atividades que objetivaram o aprofundamento do letramento literário dos alunos. Para cada conto da coletânea “Olhos d’água”(2016), desenvolvemos atividades que exploraram linguagens e gêneros literários diversos, pois, conforme enfatiza Cosson (2024, p. 196), os textos selecionados precisam ser diversos, “o que se busca na pluralidade é que os alunos entrem em contato com vários e diferenciados tipos de obras, a fim de ampliar e diversificar o repertório de textos e práticas literárias”. Sobre esse aspecto, Dalvi (2013) destaca que é importante fazer um adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos visuais, com textos musicais, com textos fílmicos, explorando múltiplos suporte e linguagens.

A seguir, detalharemos duas das sequências de ações desenvolvidas: a primeira, com base no conto “Olhos d’água”; a segunda, a partir do conto “Maria”. Para acesso a todas as sequências de atividades desenvolvidas, disponibilizamos os links de alguns portfólios literários produzidos pelos

4 Link de aceso à notícia: <<https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2021/11/23/noticia-diversidade.1325090/racismo-e-o-motivo-de-censura-a-conceicao-evaristo-diz-pesquisadora.shtml>>Acesso em 10 out. de 2025.

discentes⁵, já que, pela limitação de espaço determinada pela própria natureza deste trabalho, não nos é possível detalhar todas as produções que integram os portfólios literários.

Os alunos entraram em contato com o primeiro conto da coletânea, intitulado “Olhos d’água” - conto que dá nome à obra - através de uma roda de leitura e discussão, em que eles realizaram uma leitura compartilhada e, em seguida, comentaram sobre as suas experiências individuais de leitura, após o contato inicial com o texto. Tal atividade correspondeu à primeira estação, pois oportunizou aos discentes um encontro pessoal e singular com a obra, para só então, num segundo momento, socializar sua experiência pessoal de leitura com a turma. Nisso consiste a prática do círculo de leitura, num momento de caráter formativo, pois proporciona uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e diálogos em torno do texto trabalhado (COSSON, 2014).

Após esse momento, partimos para a segunda e terceira estações, que foram desenvolvidas de modo simultâneo, já que, através da atividade proposta, foi possível se observar uma prática interpretativa e uma resposta dada à leitura do texto literário lido por meio de uma produção textual. Sobre essa articulação entre as estações, Cosson (2024) ressalta que não possui uma ordem fixa, elas podem acontecer de forma sucessiva ou simultânea, com as duas últimas estações - leitura responsiva e prática interpretativa - fundida em uma única atividade.

A passagem pela segunda e terceira estações deu-se através de duas ações: um registro escrito, em que os alunos apresentariam uma análise sobre como eles observaram o conceito de escrevivência na construção do conto “Olhos d’água”; e ainda, uma releitura da narrativa através de imagens e fotografias que expressassem como eles significaram esse

5 Links de acesso a dois dos portfólios literário produzidos:
<https://drive.google.com/file/d/1--9Qrsv4R0TjqBEJZ5TqXXHFsw6EHNf0/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/1g9m8GMIOybnZCX4LQJdHJ9BEvYLQ6vJI/view?usp=sharing>

texto literário (ver Figuras 3, 4, 5 e 6). Conforme enfatizado nas Figuras que seguem, os alunos realizam uma leitura responsiva do conto através de uma representação visual, evidenciando elementos que são significados na narrativa, caso do simbolismo dos olhos, que significa, dentre outros aspectos, a ancestralidade, a memória, o sofrimento coletivo, como também, força e resistência.

Além dessas duas produções que integraram o portfólio literário, os alunos foram convocados ainda a produção de um miniconto multimodal⁶ em que deveriam produzir uma micronarrativa a partir do conto lido. Essa produção audiovisual foi apresentada à comunidade escolar numa exposição de vídeos ocorrida durante a programação da Semana da Consciência Negra do Campus Apodi.

Figura 3 - Página do portfólio onde aparece a representação do conto “Olhos d’água” em imagens.

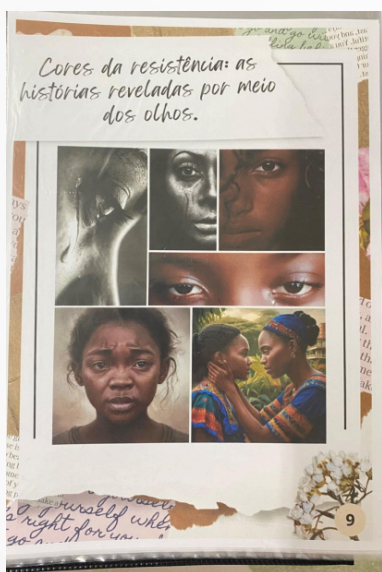


Figura 4 - Página do portfólio onde aparece a representação do conto “Olhos d’água” em imagens.



Fonte: Portfólio literário dos alunos.

6 Links de acesso a dois minicontos:
https://drive.google.com/file/d/1Cir_O6hljavk3Rv7BRxom7mZG9c7Z9b9/view?usp=sharing
https://drive.google.com/file/d/1nNRJryCKOcs4WCX_gQGSECBjDznD0JtT/view?usp=sharing



Figura 05 - Página do portfólio onde aparece a representação do conto “Olhos d’água” em fotografias.

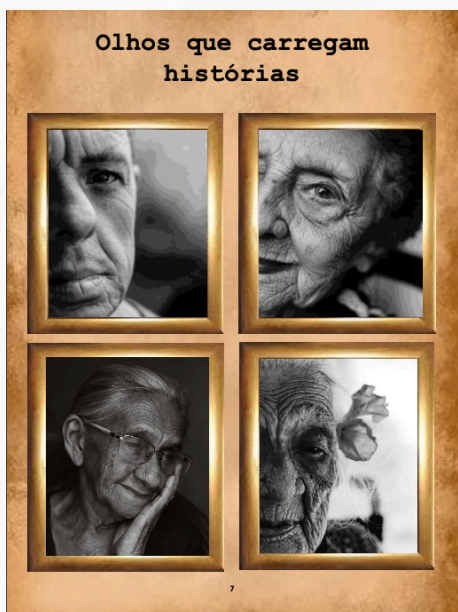


Figura 06 - Página do portfólio onde aparece a representação do conto “Olhos d’água” em fotografias.



Fonte: Portfólio literário dos alunos

Um aspecto importante de destacar nesse processo, diz respeito ao papel que o docente deve assumir, cabe a ele arquitetar, planejar e projetar os caminhos que serão percorridos pelos alunos, contudo, é o aluno o principal agente do processo, isso porque o objetivo principal é o de que esse aluno seja “efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários” (DALVI, 2013, p. 80).

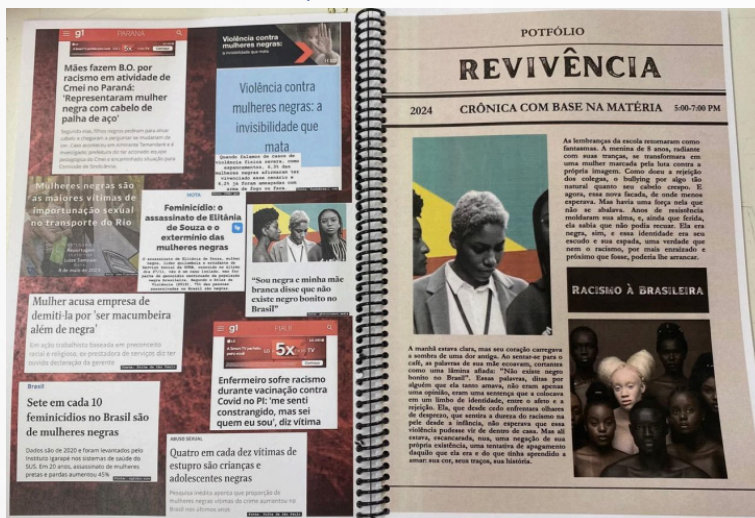
Seguindo esse direcionamento, planejamos a segunda sequência de atividades com base no conto “Maria”. Para o trabalho com essa narrativa, pedimos inicialmente que os alunos pesquisassem e trouxessem para compartilhar em sala de aula notícias em que o povo negro é vítima de diferentes tipos de violência. Os alunos foram convidados a apresentar e comentar o resultado de suas pesquisas. Após esse momento, realizamos a leitura compartilhada do conto “Maria” e pedimos aos alunos que



socializassem sua experiência pessoal de leitura com a sala, enfatizando a relação existente entre as narrativas das notícias e a narrativa literária.

Nesse momento os alunos trazem para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significações ao conto, ao mesmo tempo, em que estabelece uma rede de conexões possíveis, obtendo um resultado significativo para o seu universo compreensivo (AGUIAR, 2013). Dentre os vários aspectos significados pelos discentes, eles destacaram a maneira como a personagem “Maria” representa os vários desafios enfrentados pela população negra em uma sociedade marcadamente racista que exclui e oprime diariamente esse povo. Motivados por essa aproximação entre o universo ficcional e a realidade que nos envolve, solicitamos aos alunos a produção de uma crônica que partisse de uma das notícias compartilhadas por eles. Todas as produções resultantes desse momento foram inseridas nas páginas do portfólio literário, conforme modelo apresentado na Figura 7 abaixo.

Figura 7 - Páginas do portfólio contendo o painel de notícias e a crônica produzidos pelos alunos.



Fonte: Portfólio literário dos alunos.

Além dessas atividades, alguns alunos selecionaram o conto “Maria” para a produção do Miniconto multimodal⁷ que foi apresentado na exposição audiovisual citada anteriormente.

Por meio desse percurso metodológico, a atividade possibilitou a passagem da obra literária em questão, “Maria”, pelas três estações sugeridas no paradigma do letramento literário: o encontro pessoal do aluno com o texto, promovendo uma experiência única e intransferível; a leitura responsiva dada ao texto, tornando explícita e externa a experiência com a leitura literária; por fim, a leitura como prática interpretativa que considera a materialidade linguística do texto, a inserção desse texto no fluxo de leitura de outros textos - relações intertextuais - e a leitura do texto considerando a instância contextual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das ações de letramento literário realizadas por meio do Projeto Leiturize-se, evidenciamos um aprimoramento significativo das experiências de leitura dos alunos participantes. As produções literárias desenvolvidas pelos discentes demonstraram um aprofundamento da competência literária, além disso, os envolvidos sentiram-se motivados pela leitura de novas obras de autores afro-brasileiros e por promover novos momentos e espaços para discussões literárias no contexto escolar.

Quanto ao método do letramento literário identificamos que esse contribui significativamente para o fomento de práticas de leitura literária que suscitam uma atitude mais crítica, ativa e autoral do discente frente ao texto literário, contribuindo para uma formação de sujeitos-leitores mais livres e responsáveis, capazes de construir um sentido de forma autônoma, bem como, de questionar sua recepção. Um leitor sensível que encontra a si mesmo no texto e que se abre a experiência com o outro,

7 Link de acesso ao miniconto: <https://drive.google.com/file/d/17ngD0JBG49ghS7ic7P5vWx-9cWCXYokQg/view?usp=sharing>

com o desconhecido, fazendo novas descobertas sobre diferentes modos e formas de ser e viver, ampliando assim o seu universo compreensivo.

Outro aspecto que também consideramos necessário destacar, diz respeito à necessidade de se desenvolver projetos de ensino quando objetivamos promover o letramento literário, visto que, por meio de projetos, oportunizamos o trabalho com as obras integrais e não apenas com fragmentos de texto, como observamos algumas propostas contempladas em livros didáticos. Entendemos que uma experiência mais efetiva e significativa com o ensino de literatura ocorre quando se explora o texto literário em toda a sua totalidade e complexidade, e isso é dificultado quando só contamos apenas com fragmentos de textos e com os horários reduzidos de aula em sala.

Além disso, identificamos que o trabalho com projeto também oportunizou explorar a diversidade de narrativas e autores, expandindo o leque de conhecimento e experiências dos alunos, que passaram a dialogar e interagir com várias narrativas, culturas e povos, tornando o trabalho com a literatura mais inclusivo e consciente, na medida em que possibilitou o “acesso aos ‘clássicos’(nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o” (DALVI, 2013, p.74). Ao dar voz e protagonismo àqueles que foram e ainda são socialmente excluídos e discriminados, as narrativas literárias reafirmam e defendem as identidades desses povos, garantindo reconhecimento, legitimidade e empoderamento simbólico a esses grupos. Tal atitude, favorece a empatia social e contribui na construção de uma sociedade mais diversa e inclusiva (COSSON, 2024).

Através das ações desenvolvidas, observamos o potencial que o trabalho com a literatura afro-brasileira exerce no fomento a uma educação de caráter antirracista e, conseqüentemente, na formação de um leitor mais crítico que compreende e valoriza a diversidade que lhe constitui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de letramento literário desenvolvidas no projeto de ensino Leiturize-se, para além de oportunizar aos discentes um encontro mais aprofundado com o texto literário e o reconhecimento da literatura como experiência formadora e plural, desvelaram uma prática pedagógica antirracista, mais inclusiva e democrática, trazendo para o centro da discussão obras, autores e narrativas que evidenciaram a diversidade de expressões identitárias, de culturas e povos que nos integram. Pensar numa prática antirracista, quando consideramos um ensino de literatura, precisa necessariamente incluir as narrativas afro-brasileiras, a título de exemplo, “Olhos d’água”(2016), de Conceição Evaristo. Ao propormos uma prática docente a partir das discussões socializadas no presente trabalho, colaboramos na concretização do que se está previsto na Lei nº 11.645/2008 e fazemos audíveis a vozes dos povos afro-brasileiros, por muito tempo silenciadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.;

JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. Trad.: Neide Luzia de Rezende. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 153-161.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 ago. 2024.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p.67-97.

EVARISTO, C. **Literatura Negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. Dissertação (mestrado) – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1996.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, C. A escrituragem e seus subtextos. In: **Escrituragem**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FONSECA, M. N. S. Escrituragem: sentidos em construção. In: **Escrituragem**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em:<http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf> Acesso em: 15 ago. 2024.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad.: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. Trad.: Neide Luzia de Rezende. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p.17-33.

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart
Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora
UFMG, 2010.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.013

A LEI 10.639/03 E SUA EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO NAS SALAS DE AULA POR MEIO DE TEORIA E PRÁTICA

Simone Rezende da Silva¹Mildred Paes da Silva Gonçalves²

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões acerca da aplicabilidade da Lei 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições de educação no país, frente aos desafios vivenciados hoje pelos povos negros, como discriminação e violência. Após mais de 20 anos da criação da lei será que podemos afirmar que de fato que esta está sendo aplicada? Será que as escolas de ensino fundamental estão trabalhando esse tema de suma importância? Se não estão, por quê? Esses e outros questionamentos foram tratados a partir da análise da legislação, levantamento bibliográfico, análise de livros didáticos e do PNLD Plano Nacional do Livro e do Material Didático, mas principalmente a partir das vivências de sala de aula, no município de Santos-SP, em uma abordagem qualitativa. O referencial teórico assenta-se em autores como Anibal Quijano (2005), Kabengele Munanga (2006), entre outros. Este trabalho trata-se de uma reflexão acerca da teoria e prática da implantação da legislação vigente, suas conquistas e obstáculos para sua real efetivação no ambiente escolar e

- 1 Professora Doutora permanente do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, simone.silva@unimes.br
- 2 Mestranda do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, mildredpaes@yahoo.com.br

apresenta propostas de atividades que auxiliam o professor em sua prática cotidiana rumo a uma educação antirracista.

Palavras-chave: Racismo, Negros, Ensino, legislação, prática

INTRODUÇÃO

O resultado do poder colonial teve consequências culturais claras que chegam à atualidade. Os povos inferiorizados foram despojados de suas singulares identidades históricas, culturas, etc., e a imposição de uma nova identidade “inventada” inferior, subalterna, racial, colonial e negativa implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade.

A cor da pele foi eleita a característica fenotípica principal para a definição de raça, o que outorgava legitimidade à dominação imposta pelas conquistas europeias nas Américas e posteriormente na expansão colonial pelo mundo. A ideia de raça passou a ser a naturalização da relação entre dominadores e dominados.

A codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados fundamenta-se em uma supostamente distinta estrutura biológica que situava uns como seres superiores (brancos) e outros como inferiores (não brancos). A cor da pele passou a ser o traço mais marcante dessa distinção codificada e legitimadora da dominação europeia sobre outros povos. Assim, identidades “raciais” foram estabelecidas como forma de hierarquização dos indivíduos na sociedade.

Raça, portanto, trata-se de um conceito de construção social, ou seja, conveniente em determinado período histórico, para justificar a dominação de alguns povos por outros em posição de dominação e poder.

A expansão colonial (imperialista e capitalista) primeiro dos povos ibéricos e posteriormente dos britânicos, necessitava de mão de obra, que foi contemplada com a força de trabalho dos escravizados por meio do lucrativo negócio do “tráfico negreiro”.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identida-

des sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 228 e 229).

Essa ideia de raças distintas, ainda que de forma camuflada, impregnou a sociedade brasileira, transformando diferenças fenotípicas em formas de submissão social.

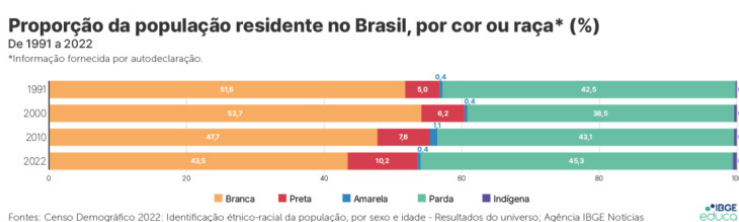
O subconsciente do brasileiro foi contaminado ao longo de nossa formação social e histórica por uma ideologia preconceituosa cheia de estereótipos negativos, que estigmatizou e ainda hoje estigmatiza o negro. O escravo negro além da sua condição de subordinação estrutural leva cumulativamente, o chamado estigma de cor, transformado em marca de inferioridade. [...] O negro inserido como escravo no Brasil tem sua imagem construída a partir de elementos altamente negativos, tais como criatura inferior, de uma cultura primitiva, preguiçoso, intelectualmente inferior, portador de maus instintos. Assim o negro foi colocado à margem da história como sujeito e visto apenas como um objeto no sentido literal do termo, mesmo após sua abolição. (Rezende-silva, 2008. P. 64).

É inegável a forte miscigenação ocorrida no país, contudo, é inegável também que não se vive uma democracia racial, o preconceito de cor existe, ainda que camuflado e suas origens remontam ao passado escravista que marcou as consciências e o modo de ser dos brasileiros.

Embora a maior parte da população seja preta e parda, conforme gráfico 1, o racismo estrutural persiste e apresenta-se de diversas formas na sociedade.

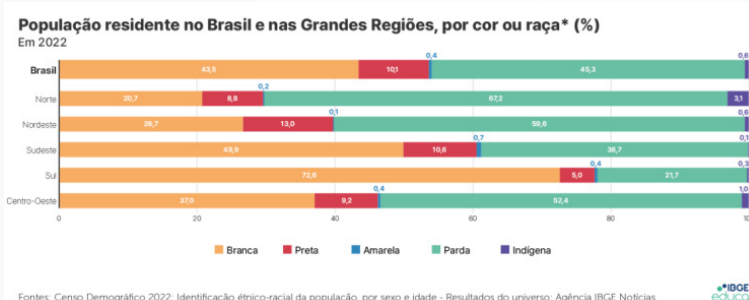
Além disso, a distribuição territorial de pretos e pardos, conforme gráfico 2, condiz com as desigualdades socioeconômicas presentes no país.

Gráfico 1.



Fonte: https://educa.ibge.gov.br/images/educa/jovens/populacao/coreRaca_jovens01.png Acesso em: 14/10/25.

Gráfico 2.



Fonte: https://educa.ibge.gov.br/images/educa/jovens/populacao/coreRaca_jovens02.png Acesso em 14/10/25

Segundo os dados do senso de 2022:

Nas regiões Norte, Sul e Nordeste, pardos, brancos e pretos predominam, respectivamente.

Na região Norte, a população parda apresentou o maior percentual entre os grupos étnicos, alcançando 67,2%. O Nordeste (59,6%) e o Centro-Oeste (52,4%) também registraram índices acima da média nacional. Por outro lado, os percentuais do Sul (21,7%) e do Sudeste (38,7%) ficaram abaixo dessa média.

A região Sul destacou-se pelo maior percentual de população branca, atingindo 72,6%. No Sudeste, esse percentual foi de 49,9%. Enquanto as regiões Centro-Oeste (37,0%), Nordeste (26,7%) e Norte (20,7%) ficaram abaixo da média nacional.

No Nordeste, observou-se o maior percentual de população preta, com 13,0%, seguido pelo Sudeste (10,6%), Centro-Oeste (9,1%), Norte (8,8%) e Sul (5,0%).

O Sudeste apresentou a maior proporção (0,7%) de população amarela, enquanto Sul e Centro-Oeste (0,4%, ambas) iguaram a média nacional. As regiões Nordeste (0,1%) e Norte (0,2%) registraram as menores proporções.



Quanto à população indígena, as regiões Norte (3,1%), Nordeste (1,0%) e Centro-Oeste (1,2%) superaram a média nacional. Em contrapartida, o Sudeste (0,1%) e o Sul (0,3%) apresentaram os menores percentuais. (IBGE, 2023)

Devido ao fato da abolição da escravidão ter ocorrido sem reparação ao povo negro originou-se uma sobreposição classe/cor que resulta até a atualidade em diferentes oportunidades socioeconômicas para o povo brasileiro.

Somente após 1988, ano do centenário da abolição da escravidão, com a promulgação da nova Constituição Federal brasileira é que as questões que envolvem o destino das comunidades negras do país conseguem notoriedade, pois assegura-se a estas o direito a seus territórios ancestrais. E apenas em 2003 passa a ser obrigatório nos currículos escolares o ensino de história afro-brasileira e indígena por meio da Lei 10.639 e em 2008 pela Lei 11.645.

Contudo, não foi especificado nas leis de que forma esse ensino ocorreria de fato nas escolas. Sendo este ensino tratado como um tema transversal, em geral, cabendo às disciplinas de Geografia e História darem conta de tais discussões.

No entanto, esbarra-se em problemas para a concretização do ensino desta temática, dentre os quais se destacam a falta de materiais didáticos adequados e a ausência de capacitação dos docentes para tratar de forma ampla o tema.

Na maioria dos casos o assunto é tratado de forma superficial durante uma única semana no ano, a da consciência negra, em novembro aproveitando o feriado do dia 20, dia da consciência negra.

Desta forma, este trabalho busca visibilizar a importância de promover de forma efetiva o ensino de cultura afro-brasileira, partindo de uma extensa revisão bibliográfica, revisão de materiais didáticos e nas experiências de sala de aula.

AS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº11.645/2008

Aprovada em 2003, a Lei nº 10.639 alterou a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, ao incluir o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio nas escolas oficiais e particulares. Posteriormente em 2008, a Lei nº 11.645 alterou novamente o Art 26-A, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

A inserção da temática na educação brasileira deveu-se primeiramente, a campanha política do então candidato a presidência da república, o Luis Inácio Lula da Silva, em virtude de seu combate e reconhecimento das desigualdades sociais entre as populações brancas e negras.

Até ser sancionada em lei, existiram diversos movimentos sociais negros que defendiam igualdade de direitos no Brasil. Na década de 1930 o movimento negro pernambucano intitulado Frente Negra Pernambucana e na década de 1970 o Movimento Negro Unificado (MNU) representaram marcos históricos importantes na luta contra a discriminação racial.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e dos Parâmetros Curriculares (PCNs), em 1997, orientou os conteúdos

a serem desenvolvidos no ensino fundamental e médio para o aprendizado, desenvolvimento e formação cidadão dos alunos. Assim, os temas transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), com o intuito de promover o respeito a diversidade, visando integrar todas as áreas do conhecimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

Portanto, denota-se que a introdução da pluralidade cultural no ensino foi uma forma de afirmar a intervenção do Estado, das leis e das políticas públicas na Educação, uma vez que retrataram as necessidades de uma transformação social, em prol de direitos políticos e fundamentais reconhecidos pela sociedade.

LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é o principal suporte utilizado pelos professores em sala de aula como instrumento de pesquisa e ensino para atividades com seus alunos. Este pode ser apresentado de inúmeras maneiras, mas, sobretudo, jamais deve ser empregado sem criticidade. Sua existência nos bancos escolares é antiga:

de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. (Chopin, 2004, p. 552).

Assim, o livro didático foi uma variação de livros utilizados para o ensino religioso que tomaram lugar de destaque nas escolas desde os anos iniciais do letramento infantil até a formação final no Ensino Médio.

Portanto, das cartilhas e livros de leitura até os grandes manuais por componentes curriculares. Na atualidade, não há escolas sem livro didático, quando muito ele foi substituído por apostilas que se caracterizam, ainda mais, por sua esquematização e resumo de conteúdos para realização de provas seletivas como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares.

Como qualquer objeto do nosso cotidiano o livro didático está repleto de intencionalidade e é material produzido em seu tempo, representando a historicidade daquele momento no qual foi idealizado. Kazumi Munakata (2003) explica que cada livro didático representa seu momento e, por conseguinte, a política deste. Se durante a ditadura militar brasileira os livros representavam heróis militares e o país do futuro, nos anos 2000 a história do cotidiano passava a figurar timidamente, trazendo os trabalhadores como sujeitos da história. Conforme podemos ler na fala de Lizâneas de Souza Lima, editor das áreas de História e Geografia daquele momento na editora FTD.

Os livros didáticos passam por renovações de tempos em tempos, de acordo com os demais produtos da cultura de massa, contudo apresentam imensa dificuldade em imprimir novas temáticas com novas linguagens.

Conforme Circe Bittencourt (2011) o livro didático é de fácil identificação sendo, no entanto, de difícil definição por se tratar de obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Este é, ao mesmo tempo, uma mercadoria, um suporte de conhecimentos escolares, um suporte de métodos pedagógicos e um veículo de um sistema de valores. (Grifo nosso).

Dessa maneira constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático. E como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares. (Bittencourt, 2011).

Uma das razões essenciais é a onipresença — real ou bastante desejável— de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos. É impossível para o historiador do livro tratar da atividade editorial da maior parte dos países sem levar isso em conta: em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional. (Chopin, 2004, p. 551).

No ano de 2016 de 200 milhões de livros vendidos no Brasil 147 milhões foram vendidos por meio do PNLD (Programa Nacional do livro didático), programa este do governo federal para viabilizar o acesso dos estudantes da escola pública ao livro didático.

As cifras acima propiciam a dimensão da importância do livro didático no país para a indústria livreira e o papel essencial do governo federal enquanto seu motor gerador. Os números também explicitam o pouco acesso aos livros não escolares para a maioria da população brasileira, que em muitos casos, terá no livro didático seu único livro para a vida.

Contudo, ao analisarmos coleções didáticas das componentes curriculares Geografia e História, visto que recaem sobre estas o dever/ obrigação de formar os estudantes acerca da história afro brasileira e suas contradições, percebe-se que estas, em geral, são escassos, superficiais e tendem a reproduzir estereótipos consagrados na sociedade.

A extensão mínima do material dedicado a um problema ainda tão grave dentro da sociedade brasileira mostra o quão longe está-se da resolução dos mesmos.

Em geral os livros apresentam o Brasil como país da diversidade cultural da festividade, da miscigenação e por uma perspectiva da cordialidade e harmonia, ou seja, como um povo sem contradições.

As imagens que ilustram os materiais são folclóricas e retratam os estereótipos das diferentes manifestações culturais presentes no país e que conviveriam de forma pacífica, o que é facilmente desmentido por frequentes casos de intolerância religiosa por exemplo.

Embora por vezes apareça a questão do surgimento e artificialidade da democracia racial brasileira, inclusive apontando o autor e obra que norteiam esta tese, isto é, Gilberto Freyre e seu 'Casa grande e senzala', os autores tendem a descrever esta como algo superado.

É fato que a miscigenação ocorrida no Brasil foi um fator unificador da nação bem como a língua portuguesa. Contudo, falta na exposição desta questão criticidade, pois a miscigenação foi em grande parte brutal, sobretudo para as mulheres negras e indígenas e não resultou em um país sem conflitos ou problemas étnicos.

Quando é incluída a presença do negro no país o apresentam como tendo contribuído para a formação do povo brasileiro dando exemplos superficiais como as palavras absorvidas pela língua portuguesa e que são de origem africana, além das manifestações culturais tais como religiosidade, danças, festas etc., e de forma superficial apresentam as formas de resistência do povo negro à escravização.

Embora os autores apresentem parte dos problemas enfrentados pelo povo negro no país não se explora a correlação entre os dados e a distribuição da população, a sobreposição classe cor – histórica no país.

A brevidade com a qual é tratada a questão do negro no Brasil não permite aprofundar a discussão de um tema tão importante.

As políticas afirmativas aparecem apenas como um assunto polêmico, porém não é dado ao estudante elementos para que este reflita sobre a importância destes para a correção das explícitas diferenças socioeconômicas na sociedade brasileira entre negros e brancos.

POR QUE OS DOCENTES TÊM DIFICULDADES EM TRABALHAR COM ESSA IMPORTANTE QUESTÃO?

Muitas são as dificuldades vivenciadas pelo professor da escola básica no Brasil, o enfrentamento das questões étnico-raciais é uma das mais prementes e muitos são os fatores para estas dificuldades, como má formação, desconhecimento, falta de estrutura etc.

Em muitos casos, os professores conhecem as leis e até percebem sua importância, mas infelizmente não têm formação inicial e continuada, em outras palavras, pode-se afirmar que a formação pedagógica, dentro das universidades e bancos escolares, deveria abordar temas como o racismo e a discriminação.

De acordo com Pinheiro (2003) “Aprender dói” e mesmo que o aprendizado e a implementação de práticas antirracistas partindo dos professores ainda não seja natural, espontâneo e muitas vezes fora do dia a dia e da realidade do professor, devemos lembrar que faz parte da formação profissional deste e da formação cidadã do aluno o reconhecimento da situação racial do Brasil.

Portanto, a adoção de práticas antirracistas tanto dentro de sala de aula quanto em sociedade faz-se necessário e urgente para que possamos a cada dia construir um país cada vez mais igualitário e que forneça chances para cada cidadão alcançar o seu potencial e poder contribuir para a sociedade.

Costa (2019) cita que muitas vezes o tema é trabalhado em sala de aula como prática de projeto, muitas vezes apenas em datas especiais, como por exemplo perto do Dia da Consciência Negra – 20 de novembro -, desfocado da realidade.

É perceptível que grande parte dos professores trabalha a questão afro-brasileira no dia da Consciência Negra, sem a devida contextualização - sem contar a história e a trajetória dos povos e de sua cultura. Entretanto, ressaltamos que o tema precisa ser trabalhado no dia a dia, nas diversas áreas do conhecimento, e não apenas pontualmente e sem a devida contextualização.

A abordagem da temática apenas na semana do feriado da Consciência Negra trata-se apenas, em geral, de ticar um item numa lista de atribuições e tarefas a serem cumpridas durante o ano letivo.

Muitas vezes o professor e a escola como um todo estão despreparados para uma discussão e trabalho cotidiano acerca dos problemas

étnico-raciais do Brasil. Não enxergar estes problemas como estruturais e arraigados na sociedade limita o campo de atuação dos atores envolvidos.

Desta forma, devemos refletir sobre a formação e vivências dos professores atuantes na atualidade e num passado recente e perguntar: Este professor vivenciou (como estudante) em sua vida escolar, seja na educação básica ou na universitária, o enfrentamento do racismo? Provavelmente a resposta será negativa.

Além de temática recente e fortemente vinculada à promulgação da Lei 10.639, a proposição de uma educação antirracista carece de lastro entre os profissionais da educação.

É preciso fortalecer a formação continuada de professores e gestores para que enxerguem o problema com estrutural e de tratamento contínuo e a longo prazo.

Também é observável a prática de professores que trabalham a questão dos afro-brasileiros em salas com livros didáticos ultrapassados e que assumem o ponto de vista dos vencedores, ou seja, a partir de uma visão eurocêntrica.

Em geral, os materiais didáticos apresentam o passado escravagista do Brasil apenas como um fato consumado, não trazendo novas historiografias e abordagens quanto a realidade de deste período sob o ponto de vista dos escravizados ou sequer destacando a contribuição destes para a constituição do país. Desta forma, ignora-se a cultura afro-brasileira, rica em história, tradição e fé.

Trata-se o passado dos escravizados como algo inexistente ou irrelevante. Omite-se que o continente africano era povoado por etnias e nações e que os escravizados foram desterrados desumanizados.

A negação (aos escravizados) da língua, cultura e de sua história corroborou o projeto colonial de tornar seres humanos em mercadorias. É necessário, portanto, reivindicar esse passado e valorizar as contribuições do presente. Apresentar uma nova perspectiva da história africana e afro-brasileira é necessário e urgente. É preciso mostrar que a história dos escravizados começou bem antes da escravidão, onde os negros já foram

reis e rainhas e que até em nossos tempos existem pessoas importantes, influentes, que são negros, para que os estudantes possam se espelhar e se reconhecer.

Desta forma, é possível afirmar que não há uma abordagem do negro em sala de aula, exceto no contexto da escravidão, praticamente reduzindo uma das maiores migrações feitas na história a meros objetos dos senhores de escravos.

Além disso, é necessário apontar que muitas das formações que chegam a ocorrer, em geral, atingem um grupo pequeno de professores nos espaços de multiplicação na escola. Infelizmente pelas diversas demandas da escola, não ocorre a multiplicação dos conteúdos vistos em tais formações, assim os demais professores ficam sem a formação continuada.

Outro ponto a ser destacado é falta de conhecimento dos docentes e também dos gestores quanto ao perfil dos estudantes. Conhecer a realidade física, territorial, cultural e socioeconômica na qual a escola está inserida é primordial para abordar com eficiência os conteúdos da história afro-brasileira e uma educação antirracista.

Os professores não eram familiarizados com os perfis dos alunos pobres e as comunidades onde viviam;

Os programas de formação de professores pouco fizeram para sensibilizar os professores em relação aos seus próprios preconceitos e valores;

Os professores eram desprovidos de formação nas habilidades necessárias para atuarem efetivamente nas salas de aulas.

[que relatório é esse?] O relatório conclui que a formação de professores preparava amplamente os professores para lecionar para os alunos parecidos com eles próprios, em vez de alunos de qualquer origem racial ou social. (Diniz-Pereira; Zeichner, 2008, p. 29).

A citação acima nos alerta sobre a importância dos professores conhecerem a realidade dos seus alunos, pois a grande maioria não os conhecem, e no curso de formação são ensinados a dar aula para uma cultura parecida com a deles ou aquela cultura cristalizada ditada por uma sociedade

na qual o branco é o inteligente, dominador, o poderoso e negro como preguiçoso e vagabundo e selvagem.

É de suma importância que os currículos ensinados nos cursos para formação de professores possam rever suas metodologias e suas práticas tendo um olhar diferenciado para que possam formar professores críticos e conhecedores, para que estes em sala de aula possam trabalhar esse conteúdo de forma assertiva, formando uma sociedade melhor e capaz de respeitar o outro, o diferente.

Outro aspecto a ser mencionado em relação à não implementação efetiva da Lei 10.639 é o tempo dedicado às avaliações de larga escala. A cobranças em relação a estas avaliações acabam levando os docentes a focarem seus esforços em itens curriculares que serão exigidos nestas avaliações em detrimento da educação interdisciplinar e mais ampla em sala de aula.

As avaliações de larga escala, que deveriam servir de análise nas redes de ensino, muitas vezes têm impactado o ensino/aprendizagem como um todo. A corrida para se atingir as metas impostas e que, via de regra, abarcam apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática acabam por solapar a integridade do currículo.

O currículo que é um ato intencional é impactado para que os alunos possam aprender o que vai cair nas provas(resultado), deixando de lado valores e conteúdos importantes para uma formação crítica dos educandos.

Como nos mostra Teixeira e Barão (s.d.). “muitas escolas já estão direcionando seus currículos para atender as demandas da Prova Brasil a fim de obterem melhores notas no IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica].” Desta forma, de acordo com o autor, no ambiente escolar há uma preparação para a avaliação que resulta, muitas vezes, em estudantes treinados para preencher corretamente uma avaliação e não educados verdadeiramente como um cidadão.

As avaliações de larga escala frequentemente exercem pressão no ambiente de aprendizado em sala de aula, especialmente no que tange ao

uso do tema do racismo, uma vez que estas instituições escolares enfrentam demandas para obterem resultados satisfatório nessas avaliações, para terem as metas atingidas, pois estas são premiadas e seus nomes passam a constar nas listas de melhores escolas e as que obtêm baixo índice são classificados pela mídia como piores escolas.

Desta forma, em nome dessas metas o currículo, que no papel é exemplar, inovador e inclusivo, é deixado de lado. Ao tratar temas étnico-raciais de forma pontual, apenas na semana da consciência negra, o currículo deixa de ter sentido, pois não está contribuindo com uma formação cidadã.

De acordo com Arretche (2013), a avaliação de uma política pública deve refletir seus resultados em uma constante – ação – avaliação e reflexão, portanto faz-se necessário a produção e divulgação de avaliações rigorosas, tecnicamente bem-feitas que permitam o exercício de um importante direito democrático.

A noção de sucesso ou de fracasso de uma política pública depende obrigatoriamente dos propósitos de políticas e das razões que levam um analista a avaliar dito por Figueiredo (1986), logo assim não há neutralidade, há intencionalidade de uma concepção que tenho.

As avaliações de uma política devem ter uma formulação, implementação e avaliação e devem servir de reflexão para uma mudança. Isso pode ser observado nessa fala de Kabengele Munanga em entrevista para a Revista Educação e Políticas em Debate:

Munanga: Eu acredito que o ponto de partida é a própria formação dos educadores. Educadores foram formados em uma visão monocultural, baseada na perspectiva ocidental, que nós chamamos de visão eurocêntrica. Além disso, esses educadores viveram suas relações cotidianas dentro do universo racista brasileiro, introjetando a ideia limitante de democracia racial e naturalizando a invisibilidade do outro. Então, a primeira coisa a se fazer é abrir os olhos dos educadores para eles possam perceber a injustiça da ausência do outro na Educação. Eles precisam perceber que a história do país deles não é essa história que foi ensinada. (Munanga, 2013, p. 30)

Em outras palavras, podemos dizer que segundo a bibliografia apresentada, a educação e o saber foram construídos a partir de um enfoque eurocêntrico. Isto, de certa forma pode facilitar o ensino pedagógico, mas por outro lado é preciso a compreensão das múltiplas origens da cultura brasileira, e valorizar cada origem, o que fez o Brasil ser o que é hoje, sob pena de perpetuar um pensamento racista e injusto.

Para isto, o artigo aponta ser necessário que cada educador abra seus olhos para que percebam a ausência do outro na Educação, e que a história do Brasil é diferente da que foi ensinada a eles. E a educação tem papel importante nesse cenário, onde os alunos deixam de ser apenas receptores e passam a ser protagonista e o currículo santista contemplando as habilidades proposta pode ajudar a formar cidadãos mais críticos e justo, construindo um lugar melhor, onde todos são iguais sem distinção, valorizando a história de cada grupo e classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito ainda é um problema atual. Embora penalizado ele persiste de diversas maneiras fazendo com que questões que envolvem as populações negras não possam mais serem tratadas como eventos do passado.

As questões que envolvem as populações negras não podem ser tratadas como episódicas e isoladas e sim incluídas em planos de ações com premissas, metas, alocação de recursos e prazos determinados, ou seja, devem ser realmente incluídas e integradas no planejamento público.

Além disso, é necessário que se proceda a uma revisão historiográfica na qual o negro seja visto como parte constituinte do que somos enquanto brasileiros e que a escravidão de seres humanos não seja vista como um passado distante, mas como fato que produziu marcas que persistem sem tratamento adequado em nossa formação social.

Desta forma, faz-se necessário pensar os problemas das populações negras enquanto movimento de auto afirmação e valorização da herança

africana na constituição da população brasileira, não numa tentativa de homogeneização da população sobre um falso suposto de uma democracia racial, mas sim de admitir que as heterogeneidades são importantes e necessárias e por isso devem ser respeitadas e valorizadas, sendo um dos lugares primordiais para isto a escola.

Para tanto, é necessário pensar alternativas e revisões a partir de um olhar multi e interdisciplinar, pois a realidade de preconceitos e desigualdades vividas no Brasil só podem ser analisadas e superadas com junção de esforços.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta T.S, Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. **Revista Terceiro Milênio**, v 1, n 1; 2013. Disponível em: [Vista do Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas \(uenf.br\)](http://Vista.doTendências.noestudo.sobreavaliaçãodepolíticaspúblicas(uenf.br)) Acesso em: 25 fev 2024.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOULOS JR., A. **História. Sociedade & Cidadania**. Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

Brasília, 2018. BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Brasil: Selo Negro Edições, 2015.

COSTA, Warley da. **Negro na sala de aula de História: Currículo e produção da diferença**. N.p.: Mauad Editora Ltda, 2019.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio., ZEICHNER, Kenneth M.. **Justiça Social: Desafio para a formação de professores**. Brasil: Autêntica Editora, 2017.

DIAS, Lucimar R. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais - da LDB de 1991 á lei 10.639/03”. In: Secretaria da Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do negro e outras histórias. Brasília, SECADI/UNESCO, 2005, p. 49-62.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. São Paulo: Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1986. Disponível em: <https://picture.iczhiku.com/resource/paper/whksjoUKOudfEbXb.pdf> Acesso em: 13 jun. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aspectos Demográficos - Informações Gerais**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresmini_mos/tabela1.shtm Acesso em: 11/06/2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cor ou Raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> Acessado em 14/10/25.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MONTEIRO, Deborah. **Educação antirracista e decolonial no chão da escola**. Brasil: Editora Dialética, 2023.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista para a **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 2, n. 1 – jan./jul. 2013.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2003, p.271-296.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. **Percursos da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**: Para familiares e professores. Brasil: Planeta, 2023.

REZENDE-SILVA, Simone. **Negros na Mata Atlântica**. Territórios quilombolas e a conservação da natureza. 2008, 355p. Tese (Doutorado em Geografia Física) Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, Priscila Gonçalves Cruz; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno "Avaliações Externas e suas Interferências na didática e na avaliação da aprendizagem: Uma reflexão necessária". S.d. **ANAIS do V CONEDU – Congresso Nacional de Educação**.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.014

POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL DO UNIESP: IMPACTOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA INDÍGENA

Heloysa Helena de Oliveira Tomé¹José Josiano de Santana²Marlivanía de Andrade Cavalcante³Rita Cristiana Barbosa⁴

RESUMO

A inclusão dos povos originários no ensino superior desempenha um papel essencial na valorização de suas culturas e saberes ancestrais, promovendo diversidade e equidade educacional no Brasil. Esta pesquisa investiga o perfil dos indígenas Tabajara da Aldeia Vitória, localizada no Município do Conde/PB, interessados em ingressar em um curso de graduação no Centro Universitário UNIESP por meio da Política de Inclusão Social. Desde sua implementação, essa política resultou na formação de cinco egressos e, em 2025, expandiu seu alcance ao disponibilizar uma bolsa integral para o curso de Administração. O estudo adota uma abordagem qualitativa, estudo de caso e observação participante. Os dados foram coletados por meio de entrevistas,

1 Mestranda em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: heloysa.hhot@gmail.com.

2 Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: josianopuc2011@gmail.com;

3 Mestranda em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. E-mail: marlivanía71@gmail.com.

4 Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: rcrisbarbosa@yahoo.com.br.

que também subsidiaram o processo seletivo dos indígenas interessados na graduação. O referencial teórico fundamenta-se em estudos sobre educação indígena, identidade cultural e transformação social, com base em autores como Baniwa (2019), Freire (2017), Barcellos e Farias (2015) e Figueiredo (2020). As entrevistas exploraram suas expectativas em relação à formação acadêmica, à representatividade indígena no ensino superior e à aplicação do conhecimento adquirido em benefício de suas comunidades. Os resultados evidenciam que 67% dos candidatos pertencem a uma faixa etária jovem. Os achados revelam que a formação acadêmica é percebida como um elemento essencial para o desenvolvimento comunitário, o reconhecimento étnico e a construção de um futuro mais justo. Além disso, a experiência dos Tabajara no processo seletivo foi marcada pela gratidão pela oportunidade e pela expectativa de melhorias sociais, econômicas e culturais. Observou-se ainda que a identidade indígena se fortalece como forma de resistência na luta por equidade no ensino superior, possibilitando a aquisição de conhecimentos aplicáveis à preservação cultural, à defesa de direitos e ao fortalecimento das identidades indígenas.

Palavras-chave: Etnia Tabajara, Ensino superior, Inclusão indígena, Educação e transformação social, Representatividade cultural.

INTRODUÇÃO

A presença dos povos indígenas no ensino superior brasileiro tem se consolidado, nas últimas décadas, como um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, marcando um processo de reconstrução identitária e de transformação social. A ampliação do acesso desses povos às Instituições de Ensino Superior (IES) representa não apenas uma conquista histórica, mas também uma reconfiguração do próprio sentido de universidade, tradicionalmente moldada por paradigmas eurocêntricos e excludentes. As políticas públicas, as legislações específicas e as iniciativas institucionais — públicas e privadas — têm possibilitado o ingresso de indígenas em espaços acadêmicos antes restritos, em um movimento que busca corrigir desigualdades históricas e reconhecer a diversidade cultural e epistemológica que constitui o tecido social brasileiro.

Nesse contexto, o Centro Universitário UNIESP, instituição privada localizada em Cabedelo (Paraíba), instituiu, em 2019, uma Política de Inclusão Social voltada à ampliação do acesso de grupos historicamente vulnerabilizados, entre eles os povos indígenas. Essa política, ao oferecer bolsas de estudos integrais e acompanhamento pedagógico, permitiu que indígenas da etnia Tabajara, da Aldeia Vitória, no município do Conde/PB, ingressassem em diferentes cursos de graduação. Desde sua implementação, já se formaram cinco egressos indígenas em cursos da área da saúde, e, a partir de 2025, a inclusão do curso de Administração amplia as possibilidades de protagonismo e atuação dos estudantes indígenas em outras áreas do conhecimento. Essa iniciativa expressa um compromisso institucional com a interculturalidade, reafirmando a importância da formação integral do ser humano em suas dimensões ética, comunitária e espiritual.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como a formação acadêmica impacta a vida comunitária e religiosa dos indígenas Tabajara, promovendo não apenas mobilidade social, mas também fortalecimento das identidades étnicas, valorização

das práticas culturais e ampliação das lutas por direitos coletivos. Trata-se de investigar como o ingresso na universidade — enquanto espaço historicamente não indígena — pode se tornar território de diálogo, resistência e afirmação cultural.

Segundo Grupioni (2006), qualquer proposta de educação voltada aos povos indígenas deve reconhecer a pluralidade de seus modos de aprender e ensinar, respeitando os saberes tradicionais, as formas próprias de socialização e os valores espirituais que orientam suas comunidades. Nessa perspectiva, o ensino superior, quando pautado na interculturalidade, assume o desafio de articular ciência e ancestralidade, técnica e espiritualidade, reafirmando que o conhecimento é sempre uma construção coletiva e situada.

A compreensão da educação como prática de liberdade, conforme propõe Paulo Freire (2017), também é fundamental para contextualizar o processo vivido pelos Tabajara. Para Freire, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 2017, p. 16). O ingresso dos indígenas no ensino superior simboliza, assim, uma pedagogia do diálogo e da libertação, que transforma o espaço universitário em um lugar de reconhecimento e criação de novos saberes. Em consonância, Freire (2022) reforça que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, valorizando a experiência de vida e o conhecimento que cada sujeito traz consigo — princípio essencial para uma pedagogia intercultural e humanizadora.

A inserção indígena na universidade também pode ser compreendida como um processo de afirmação identitária, no qual a formação acadêmica é vista como instrumento de reconstrução cultural. Nesse sentido, Gomes (2017) destaca que toda prática educativa que envolve grupos historicamente marginalizados deve ser compreendida como “lugar de reconstrução da identidade e de produção de novas subjetividades” (p. 23). Para os Tabajara da Aldeia Vitória, a formação universitária se inscreve justamente nesse horizonte: um caminho de reconhecimento e fortalecimento de si, em diálogo com o outro.

O movimento indígena Tabajara, liderado pelo Cacique Ednaldo Santos da Silva, simboliza a resistência e a reconstrução de uma identidade coletiva marcada pela fé, solidariedade e determinação. Sua trajetória, conforme relatam Farias e Barcellos (2017, p. 121), representa “um trabalho que se traduz num mister de ousadia, fé, disposição e numa rede de solidariedade para superar a desigualdade, devolver a dignidade e a unificação de seu povo, abraçando a lógica do Bem Viver”. Essa lógica, conforme também assinala Baniwa (2012), articula os princípios da educação indígena contemporânea ao ideal do Bem Viver, que entende o conhecimento como força de equilíbrio entre o humano, o comunitário e o espiritual.

“A escola indígena deve ser, ao mesmo tempo, um espaço de resistência e de reconstrução. Resistência porque nela se afirmam a cultura, a língua e os valores tradicionais frente às forças da homogeneização. E reconstrução porque a escola, ao dialogar com os saberes ocidentais, pode transformar-se em lugar de invenção de novas formas de ser e de pensar, sem perder o vínculo com o território, a ancestralidade e a espiritualidade” (BANIWA, 2012, p. 18).

Ainda segundo Farias e Barcellos (2017, p. 125), “a juventude Tabajara vive ativamente participando em eventos e contribuindo com seus conhecimentos para ajudar a sociedade a se tornar sustentável e mais humana”. Essa presença ativa dos jovens indígenas, marcada pelo diálogo entre tradição e modernidade, reforça a compreensão de que a educação superior pode tornar-se espaço de reconstrução cultural e religiosa, onde se reafirma o sentido comunitário do saber e da existência.

Os processos formativos vivenciados pelos indígenas Tabajara também revelam uma dimensão espiritual e simbólica que dialoga com o campo das Ciências das Religiões. Como aponta Figueiredo (2021), a religiosidade Tabajara manifesta-se nas práticas culturais, especialmente no toré, expressão ritual que traduz a mística e o imaginário social desse povo. Essa dimensão espiritual da vida coletiva influencia diretamente o modo como os indígenas percebem a educação, o pertencimento e a

transformação social, reafirmando que a formação acadêmica é também um ato de fé, resistência e reencantamento do mundo.

A perspectiva de Tucão (2015) reforça essa compreensão ao destacar que a educação indígena é sempre uma prática de reafirmação identitária e de resistência cultural, na qual o conhecimento atua como “ponte entre o passado e o futuro” (p. 67). O ingresso dos Tabajara na universidade, portanto, não representa ruptura com a tradição, mas sua reinterpretação à luz dos desafios contemporâneos.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar os impactos e as perspectivas da Política de Inclusão Social do Centro Universitário UNIESP na formação acadêmica dos indígenas Tabajara da Aldeia Vitória, considerando suas expectativas, experiências no processo seletivo e projeções de transformação social e cultural a partir da educação superior. A pesquisa insere-se no campo das Ciências das Religiões, ao compreender que a presença indígena na universidade envolve dimensões espirituais, simbólicas e éticas, configurando-se como um processo de resistência, reencantamento e diálogo entre saberes.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, desenvolvido a partir da compreensão dos significados, experiências e percepções dos sujeitos participantes, priorizando o sentido e a interpretação das vivências sobre a mensuração de dados numéricos. Essa abordagem mostra-se adequada à investigação de fenômenos humanos complexos, especialmente quando se pretende compreender dimensões simbólicas, culturais, religiosas e espirituais relacionadas ao ingresso e à permanência de estudantes indígenas no ensino superior.

De acordo com Minayo (2016, p. 21), a pesquisa qualitativa busca apreender “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, o que se revela particularmente pertinente quando o foco é a experiência educacional e espiritual dos povos

originários. Nessa perspectiva, a metodologia adotada neste estudo dialoga com as Ciências das Religiões, reconhecendo que a presença indígena na universidade envolve dimensões éticas, identitárias e espirituais que ultrapassam o campo pedagógico e técnico, situando-se também na esfera do pertencimento, da coletividade e da transcendência simbólica.

Tipo de Estudo e Contexto

O estudo adota o método do estudo de caso, tendo como foco a comunidade Tabajara da Aldeia Vitória, situada no município do Conde, estado da Paraíba. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é indicado para a análise de fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, permitindo compreender processos sociais e institucionais em profundidade. Assim, essa estratégia metodológica mostrou-se adequada para examinar a participação discente indígena no processo de seleção e ingresso no ensino superior e suas implicações culturais e comunitárias.

O universo da pesquisa foi composto por seis indígenas da etnia Tabajara, todos candidatos ao processo seletivo para bolsas integrais no curso de Bacharelado em Administração do Centro Universitário UNIESP. Todos os participantes residem na Aldeia Vitória e mantêm vínculo comunitário ativo, o que possibilitou uma análise contextualizada sobre suas percepções, expectativas e compreensões acerca da formação acadêmica e de sua relevância social e espiritual.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados envolveu três estratégias metodológicas principais, que se complementaram de forma integrada:

1. ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Foram realizadas entrevistas individuais com os seis participantes, com duração média de 30 minutos cada. As questões abordaram temas como:

- expectativas em relação à formação acadêmica,
- representatividade indígena no ensino superior e
- aplicação do conhecimento adquirido em benefício de suas comunidades.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com o consentimento dos participantes, respeitando os princípios éticos da pesquisa e o direito à voz e à autonomia narrativa dos sujeitos. Um exemplo de pergunta norteadora foi: “Como você acredita que a sua formação acadêmica pode contribuir para a preservação cultural e o desenvolvimento da sua aldeia?”

2. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Durante o processo seletivo e nas interações comunitárias, realizou-se observação participante, com registros sistemáticos de comportamentos, expressões, interações e manifestações culturais que emergiram ao longo das atividades. Essa observação estendeu-se a momentos como reuniões comunitárias, celebrações religiosas e eventos culturais da Aldeia Vitória, o que possibilitou compreender o contexto social, espiritual e simbólico no qual os participantes estão inseridos.

Conforme afirma Brandão (2003, p. 12), “não se pesquisa o outro, pesquisa-se com o outro”. Esse princípio norteou toda a postura metodológica do estudo, sustentando uma prática de escuta dialógica e respeito intercultural, na qual o pesquisador atua como participante ativo de um processo de construção coletiva do conhecimento.

3. ANÁLISE DOCUMENTAL

Foram examinados documentos institucionais do Centro Universitário UNIESP relacionados à Política de Inclusão Social, bem como registros acadêmicos de egressos indígenas formados pela instituição. Essa análise documental permitiu compreender o percurso histórico da política, os cri-

térios de seleção, os mecanismos de acompanhamento pedagógico e os impactos sociais da iniciativa sobre a comunidade Tabajara.

Os resultados foram interpretados considerando a proposta intercultural da política institucional do UNIESP e o papel da educação superior como instrumento de fortalecimento comunitário e resistência cultural.

Assim, a metodologia adotada buscou compreender a experiência dos indígenas Tabajara como sujeitos de direito e de conhecimento, cuja presença no ensino superior expressa um movimento de diálogo entre saberes, reafirmação identitária e transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PERFIL DOS CANDIDATOS

A pesquisa contou com a participação de seis indígenas da etnia Tabajara, todos residentes na Aldeia Vitória, localizada no município do Conde no Estado da Paraíba, que participaram do processo de seleção discente para o curso de Bacharelado em Administração do Centro Universitário UNIESP.

Dos seis candidatos entrevistados, 67% pertencem à faixa etária jovem (18 a 25 anos), enquanto 33% possuem idade entre 26 e 40 anos. Esse dado evidencia uma tendência de juventude indígena em buscar o ensino superior como ferramenta de transformação.

Todos os candidatos concluíram o ensino médio em escolas públicas da região, enfrentando desafios relacionados à qualidade da educação básica, ao deslocamento e à carência de políticas públicas voltadas para indígenas fora de territórios oficialmente demarcados.

As entrevistas revelaram aspectos significativos sobre as motivações, expectativas, representatividade, bem como sobre os sentidos simbólicos e comunitários atribuídos à formação acadêmica e as possíveis mudanças que está por trazer para a tal comunidade indígena.

A análise de conteúdo (Bardin, 2011) possibilitou identificar três categorias principais emergentes dos relatos: **(1) expectativas em relação à formação acadêmica; (2) representatividade indígena no ensino superior; e (3) aplicação do conhecimento adquirido em benefício de suas comunidades.**

Os dados também revelam que, embora a maioria dos participantes seja jovem, há uma forte consciência coletiva de que a formação superior ultrapassa o interesse individual, sendo compreendida como um compromisso com a continuidade cultural e o fortalecimento da aldeia. Esse entendimento reflete o que Baniwa (2019) denomina de “educação como missão comunitária”, na qual o conhecimento adquirido deve retornar à comunidade em forma de serviço, solidariedade e fortalecimento da identidade. Assim, o ingresso desses estudantes no ensino superior simboliza um passo importante no processo de emancipação coletiva do povo Tabajara, que vê na educação um instrumento de reconstrução e resistência.

Além disso, observou-se que todos os candidatos mantêm vínculos ativos com a vida social, religiosa e cultural da aldeia, participando de rituais, práticas comunitárias e iniciativas de preservação ambiental. Essa integração entre educação e vida comunitária expressa o que Grupioni (2006) denomina de “dimensão cultural da educação indígena”, na qual aprender não se separa do viver, e o conhecimento está sempre relacionado à experiência, à ancestralidade e ao território. Nesse sentido, a formação acadêmica, para os Tabajara, é percebida como um meio de diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, reafirmando que o acesso ao ensino superior representa também uma forma de continuidade da tradição em novos espaços de atuação social.

CATEGORIA: EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO ACADÊMICA

A totalidade dos participantes (100%) manifesta um profundo sentimento de gratidão à instituição de ensino, reconhecendo o ingresso no

Ensino Superior como um marco histórico e uma vitória coletiva para a Aldeia Vitória. A concessão da bolsa de estudos pelo Centro Universitário UNIESP é percebida não apenas como benefício individual, mas como ato de reconhecimento e inclusão social, que simboliza a presença e a legitimidade dos povos indígenas nos espaços universitários — antes inacessíveis.

Essa gratidão expressa-se como relação de reciprocidade e pertencimento simbólico entre os estudantes e a instituição, vista como parceira no processo de fortalecimento cultural e comunitário. Conforme observam Barcellos e Farias (2015, p. 89), “as manifestações de fé e identidade do povo Tabajara expressam um modo de ser que integra o espiritual, o coletivo e o político”, o que também se reflete na forma como os estudantes vivenciam a oportunidade de formação acadêmica: como dom, compromisso e responsabilidade coletiva.

A gratidão dos participantes ultrapassa o reconhecimento material da bolsa de estudos, revelando uma dimensão espiritual e comunitária na qual o ato de estudar é compreendido como expressão de fé, resistência e retribuição à comunidade. Essa visão se aproxima da leitura proposta por Farias (2021), que identifica na educação dos povos Tabajara um movimento de “reconstrução contínua da identidade por meio do saber partilhado e do compromisso com o coletivo” (p. 210). Nesse sentido, o ingresso na universidade é percebido como extensão da luta ancestral pela preservação da cultura, da língua e da dignidade indígena.

A maioria dos participantes (83%) associa a formação acadêmica à responsabilidade de retorno à aldeia, revelando uma perspectiva de formação voltada ao bem comum. O projeto coletivo de criação de um restaurante rural com culinária indígena foi apontado como exemplo concreto de como a educação é concebida como instrumento de fortalecimento cultural, econômico e identitário. Tal perspectiva reflete o que Baniwa (2012, p. 35) denomina de “educação para o bem viver”, uma prática educativa que valoriza a interdependência entre saberes tradicionais

e científicos, entendendo o aprendizado como forma de cuidar da vida e promover a sustentabilidade das comunidades.

Esse dado evidencia que o aprendizado universitário é percebido não como ruptura com a tradição, mas como meio de potencializar os modos de vida indígenas, promovendo um diálogo intercultural entre o conhecimento acadêmico e o saber ancestral. Para os Tabajara, aprender é também reafirmar a memória, o território e o pertencimento coletivo — dimensões que ultrapassam a lógica instrumental da educação e se enraízam na espiritualidade e na identidade do povo.

Por outro lado, o fato de 17% dos entrevistados não conseguirem definir com clareza as atribuições do curso de Administração evidencia fragilidades nas etapas iniciais do processo de inclusão. A ausência de clareza sobre o percurso formativo aponta para a necessidade de ações institucionais de orientação vocacional e tutoria acadêmica, assegurando não apenas o acesso, mas a permanência qualificada e o acompanhamento intercultural. Essa constatação dialoga com as reflexões de Baniwa (2012), para quem a escola indígena só cumpre seu papel quando reconhece as condições reais de aprendizagem e cria estratégias que respeitem os ritmos, as linguagens e os valores próprios das comunidades indígenas.

A análise das narrativas evidencia também que os participantes reconhecem na educação superior um espaço de escuta e legitimação de seus saberes. Para eles, estar na universidade significa não apenas adquirir conhecimentos técnicos, mas também ocupar um território simbólico de afirmação identitária. Essa percepção aproxima-se da reflexão de Baniwa (2019), ao afirmar que “os saberes indígenas, quando reconhecidos pela escola, se tornam ferramentas de libertação e de fortalecimento das culturas originárias” (p. 47). Nesse sentido, o ingresso dos Tabajara no ensino superior pode ser compreendido como um movimento de retomada epistemológica, no qual o saber acadêmico é reinterpretado à luz da cosmovisão indígena e devolvido à comunidade como instrumento de reconstrução e autonomia.

Além disso, as expectativas expressas pelos entrevistados revelam uma compreensão profunda da educação como prática de reciprocidade e cuidado. A formação acadêmica é percebida como oportunidade de servir à coletividade, reafirmando o princípio do bem viver, que, conforme Farias (2021), constitui “uma ética de solidariedade e espiritualidade, na qual o saber é partilhado como expressão de vida e não como propriedade individual” (p. 243). Essa visão rompe com o modelo competitivo e individualista da educação convencional, propondo uma aprendizagem enraizada na comunhão, na espiritualidade e no compromisso comunitário. Assim, a trajetória universitária dos Tabajara reflete não apenas o acesso à educação formal, mas a ressignificação da própria universidade como espaço de encontro, esperança e continuidade da tradição indígena.

A análise dos dados permite identificar que as expectativas em relação à formação acadêmica entre os indígenas da Aldeia Vitória articulam três dimensões centrais:

- O reconhecimento simbólico da instituição como parceira no processo de valorização identitária;
- A formação acadêmica como projeto coletivo, voltado à transformação social e à sustentabilidade comunitária;
- O desafio estrutural de consolidar políticas de permanência que garantam acompanhamento pedagógico, cultural e espiritual contínuo.

As expectativas expressas pelos participantes revelam uma compreensão ampliada da educação, que transcende a capacitação técnica e assume um sentido ético, comunitário e espiritual. O curso de Administração é visto como oportunidade de autonomia e protagonismo coletivo, um meio para fortalecer a gestão interna da aldeia, promover iniciativas sustentáveis e criar alternativas de subsistência alinhadas aos valores culturais. Essa percepção reafirma o que Krenak (2019, p. 41) defende ao

afirmar que “a diferença é o que dá sentido à existência”, lembrando que a presença indígena em espaços acadêmicos não busca assimilação, mas sim a criação de novos modos de coexistência e de produção de sentido.

Nesse contexto, o aprendizado universitário é concebido como ato de mediação intercultural, no qual saberes ocidentais e indígenas se encontram sem que um anule o outro. O conhecimento é entendido como força viva de reconstrução identitária e ética, cuja finalidade maior é o bem comum da comunidade. Assim, a educação superior é também percebida como caminho de crescimento humano e espiritual, em que aprender torna-se gesto de resistência e reafirmação da própria existência indígena.

Como observa Farias (2021), a experiência educacional dos Tabajara revela que o espaço de aprendizagem se transforma em território de memória e espiritualidade, no qual o saber acadêmico se entrelaça à cosmovisão indígena, reafirmando o papel da educação como instrumento de “reencantamento do mundo e de reconstrução da esperança coletiva” (p. 287).

Por fim, as falas dos participantes indicam que o ingresso no ensino superior é compreendido como vitória espiritual e comunitária. A gratidão dirigida à instituição transcende o benefício material da bolsa de estudos: expressa-se como aliança simbólica e compromisso ético entre a comunidade e a universidade. Nessa perspectiva, a formação acadêmica assume o sentido de missão e continuidade da vida coletiva, ecoando a reflexão de Barcellos e Farias (2015, p. 92), para quem a fé e a identidade do povo Tabajara se manifestam como “energia de resistência e comunhão, capazes de religar a comunidade e fortalecer sua luta pelo reconhecimento”.

Assim, aprender é também um ato de espiritualidade e resistência, um modo de encantar a vida, como sugere Krenak (2019), reconhecendo na educação um território de esperança e de renovação do pertencimento. A formação superior, portanto, é percebida pelos participantes como caminho de emancipação coletiva, expressão contemporânea da

luta por reconhecimento e instrumento de reafirmação cultural e espiritual do povo Tabajara.

CATEGORIA: REPRESENTATIVIDADE INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR E APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO ADQUIRIDO EM BENEFÍCIO DE SUAS COMUNIDADES

As entrevistas evidenciam que os indígenas Tabajara percebem o ingresso no ensino superior como um ato de resistência, valorização identitária e compromisso coletivo. A formação acadêmica é compreendida como meio de fortalecer a presença indígena em espaços historicamente excludentes e de ampliar as possibilidades de gestão e sustentabilidade de suas comunidades. Um dos entrevistados expressa com clareza esse sentimento: “Para nós, estudar é também uma forma de resistir. Queremos levar o que aprendermos para nossa aldeia, para cuidar da cultura e dos direitos do nosso povo.” Essa afirmação se aproxima da perspectiva de Baniwa (2019, p. 43), ao defender que “a educação indígena no século XXI deve ser compreendida como um espaço de luta, resistência e reinvenção cultural”.

A presença dos Tabajara no ensino superior, especialmente no UNIESP, transcende a conquista individual e adquire caráter coletivo e simbólico. Cada estudante se torna um representante de sua aldeia, reafirmando sua identidade em meio a um contexto de disputas políticas, culturais e epistemológicas. Conforme argumenta Figueiredo (2020), a identidade indígena não é uma herança fixa, mas uma construção dinâmica, constantemente reafirmada por meio de práticas de resistência e espaços de representatividade. Assim, ocupar a universidade é, ao mesmo tempo, um gesto político e espiritual, um modo de dizer “estamos aqui”, com voz própria e saberes legítimos.

A formação superior é percebida pelos participantes como instrumento de empoderamento comunitário, especialmente pela capacidade de gerar autonomia e sustentabilidade. Todos os entrevistados relataram

atuar em atividades de relevância local — produção de artesanato, agricultura, gestão de pequenos projetos, liderança cultural e educação de crianças —, e enxergam no curso de Administração uma oportunidade de aprimorar tais práticas. O conhecimento acadêmico é reinterpretado segundo uma lógica comunitária, em que aprender a administrar significa servir à coletividade. Essa concepção dialoga com Ribeiro (1995), que reconhece nos povos indígenas “outras formas de viver em sociedade, baseadas na solidariedade e na comunhão com a natureza”. A educação, portanto, não se separa da espiritualidade nem da vida cotidiana: ela é uma extensão da ética comunitária e do cuidado com o outro.

Essa leitura integradora reflete também o pensamento de Santos (2019), segundo o qual “não há justiça social global sem justiça cognitiva global”. O ingresso dos Tabajara no ensino superior pode ser compreendido como ato de reencantamento do mundo, uma vez que rompe o monopólio epistemológico ocidental e reconhece o valor das cosmologias indígenas na produção do saber. No contexto do UNIESP, essa abertura tem possibilitado a emergência de um espaço de diálogo intercultural, no qual o conhecimento indígena — com suas dimensões éticas, espirituais e simbólicas — ganha legitimidade e visibilidade acadêmica.

Outro achado relevante é que a totalidade dos entrevistados manifestou o desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício direto de suas comunidades. Tal perspectiva confirma o argumento de Munduruku (2006, p. 212), ao afirmar que “a educação superior indígena precisa ser compreendida como intercultural, na medida em que não é apenas o indígena que aprende com a universidade, mas também a universidade que deve se abrir para aprender com o indígena”. A aprendizagem, assim, deixa de ser unilateral e torna-se troca recíproca de saberes, em que ambos — estudante e instituição — são transformados pelo encontro.

As narrativas evidenciam ainda que o ingresso no ensino superior desperta um sentimento de representatividade coletiva. Para os Tabajara, o estudante universitário não fala apenas por si, mas carrega consigo

a voz da aldeia, os anseios e os sonhos do grupo. Essa representatividade é marcada por um compromisso ético de devolver à comunidade o conhecimento adquirido, de modo a fortalecer o território, a cultura e a espiritualidade do povo. Essa compreensão encontra eco em Farias (2021), ao afirmar que a juventude indígena “ocupa a universidade com o propósito de transformar o saber acadêmico em ferramenta de libertação e de fortalecimento comunitário” (p. 198). Assim, o estudante indígena não busca apenas ascensão pessoal, mas assume um papel de mediador cultural, articulando saberes e construindo pontes entre mundos.

Além disso, o fortalecimento da representatividade indígena no ensino superior revela um processo de autodefinição e protagonismo político. A presença dos Tabajara nas universidades desafia estereótipos e questiona a estrutura colonial do conhecimento, abrindo espaço para novas epistemologias e linguagens. Como observa Baniwa (2019, p. 57), “a presença indígena na escola e na universidade é um ato político e epistemológico, que reivindica o direito de pensar e ensinar a partir de nossos próprios referenciais.” Essa perspectiva traduz-se no modo como os participantes veem o curso de Administração: não como assimilação de um saber externo, mas como apropriação crítica de ferramentas que possam ser reorientadas para o fortalecimento da comunidade e a construção de alternativas de autonomia econômica e cultural.

Os dados indicam que a Política de Inclusão Social do UNIESP tem alcançado resultados expressivos, não apenas em termos de acesso, mas sobretudo de reconhecimento e representatividade simbólica. A presença indígena na universidade revela-se um processo de encontro intercultural, no qual a ciência e a espiritualidade se entrelaçam, e onde o saber acadêmico se torna meio de promover justiça cognitiva e social. Contudo, persistem desafios relacionados à orientação vocacional, à comunicação institucional e ao acompanhamento pedagógico, que precisam ser enfrentados para que a inclusão se efetive plenamente. O caso dos Tabajara da Aldeia Vitória demonstra que a educação superior pode ser uma experiência de transformação mútua, na qual os povos indígenas reafir-

mam sua voz, e as universidades, por sua vez, redescobrem sua função humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Política de Inclusão Social do Centro Universitário UNIESP, sob a perspectiva dos indígenas Tabajara da Aldeia Vitória, revela o quanto a formação acadêmica tem sido um instrumento fundamental de valorização cultural, resistência identitária e transformação social. O acesso ao ensino superior, nesse contexto, não se limita a um avanço educacional, mas se configura como um movimento de afirmação e continuidade de um modo próprio de existir e produzir conhecimento.

As entrevistas e observações realizadas junto aos indígenas interessados em ingressar no curso de Bacharelado em Administração mostram que o desejo pela formação universitária ultrapassa o âmbito pessoal. Ela é vista como um meio de fortalecer a gestão comunitária, ampliar as possibilidades de melhoria na saúde e na educação, preservar os saberes tradicionais e defender os direitos coletivos. Mesmo diante de desafios concretos — como transporte, acesso à tecnologia e as demandas do cotidiano na aldeia —, a vontade de estudar e contribuir com a própria comunidade permanece firme e inspiradora.

As análises construídas ao longo deste estudo permitem apontar algumas recomendações. Do ponto de vista institucional, é essencial o fortalecimento das políticas afirmativas e dos programas de permanência, especialmente nas instituições privadas, onde a evasão tende a ser maior. Também é importante que as universidades desenvolvam projetos de extensão e pesquisa em parceria com as aldeias, de forma participativa, respeitando os tempos, as tradições e os modos de vida indígenas.

A experiência do UNIESP mostra resultados concretos dessa política. A Aldeia Vitória já conta com cinco egressos formados na área da saúde, e a abertura do curso de Administração, prevista para 2025, amplia as oportunidades de protagonismo indígena em novas áreas do conhecimento.

Essa trajetória demonstra que a inclusão não deve se limitar ao ingresso, mas precisa garantir condições reais de permanência e reconhecimento dos povos originários como sujeitos ativos na produção do saber.

A vivência dos Tabajara no ensino superior reforça que a identidade indígena se fortalece como expressão de resistência e busca por equidade. A universidade, quando se abre ao diálogo com outras epistemologias, torna-se um espaço fértil de trocas, em que o conhecimento científico e os saberes tradicionais se encontram e se enriquecem mutuamente.

Como desdobramento futuro, considera-se relevante aprofundar as pesquisas sobre a permanência de estudantes indígenas durante a graduação, com a criação de mecanismos de acompanhamento e apoio pedagógico contínuo, que contribuam para reduzir a evasão e fortalecer as trajetórias acadêmicas.

A inclusão dos povos originários no ensino superior é, portanto, um passo decisivo para a construção de uma educação mais justa, plural e comprometida com a diversidade cultural. O caso do povo Tabajara da Aldeia Vitória evidencia que, quando a universidade reconhece e valoriza os saberes indígenas, não apenas transforma vidas, mas também se transforma, tornando-se um espaço de esperança, aprendizado e reciprocidade.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula/LACED, 2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Os saberes indígenas e a escola: é possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural?** Belo Horizonte: XV ENDIPE, 2012.

BARCELLOS, Lusival Antonio; FARIAS, Eliane Silva. **Memória Tabajara: manifestações de fé e de identidade étnica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

FARIAS, Eliane Silva. **Estudo sobre as práticas educativas do povo indígena Tabajara da Paraíba no século XXI**. 2021. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Internacional Iberoamericana, Porto Rico, 2021.

FARIAS, Eliane Silva de; BARCELLOS, Lusival Antônio. Jovens indígenas Tabajara: âncoras no processo de reivindicações na busca do bem viver no século XXI. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 13, n. 29, p. 116-130, set./dez. 2017.

FIGUEIREDO, Márcia Medeiros. **A mística da dança do toré: imaginário social do povo indígena Tabajara da Paraíba**. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **Povos indígenas e educação: subsídios para políticas públicas**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TUCAO, Álvaro. **Identidade e educação: um estudo sobre a educação indígena**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.015

PSICOGÊNESE DA ESCRITA NA EJA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO RACIAL

Rejane Maria Pereira da Silva¹Millena de Azeredo Lopes Ventura²Dayse Cabral de Moura³

RESUMO

O presente relato de experiência, em formato de artigo, apresenta-se como parte de um seminário desenvolvido na disciplina de Educação de Jovens e Adultos- EJA, ministrada pela professora Dayse Moura, no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/Recife. Investigando como a alfabetização e o desenvolvimento da escrita podem ser trabalhados de forma a promover não apenas a aquisição da língua escrita, mas também a conscientização crítica sobre as questões raciais e a construção de uma identidade negra fortalecida no processo educacional. Para tal, propusemos uma prática de letramento baseada no conto africano “A lenda do tambor africano” articulando o desenvolvimento da escrita à valorização da identidade negra. Nosso embasamento teórico contou com as ideias de Artur Gomes de Moraes (2012), Emília Ferreiro (1990), Ana Teberosky (1985),

- 1 Doutora em Ciências da Religião da Universidade Federal Católica de Pernambuco - PE; Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco -UFPE, rejane-pereira4@email.com;
- 2 Mestranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - PE; Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco -UFPE; Pesquisadora financiada pela CAPES. millena.ventura@ufpe.br
- 3 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - PPD - UFSCar; Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; dayse.moura@ufpe.br

Telma Ferraz Leal (2001), Dayse Cabral de Moura (2001), Aldibênia Machado (2013) e Eduardo Oliveira (2020). A atividade foi desenvolvida na sala da disciplina da EJA, tendo em vista possibilitar o aprendizado acerca da psicogênese da escrita, a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Psicogênese da escrita, Letramento racial, História oral, Lei 10.639/03.

INTRODUÇÃO

Este trabalho vai discutir a psicogênese da escrita, ou seja, como se desenvolve a capacidade de escrever e organizar os sinais gráficos. Vamos olhar não só para o processo que acontece com as crianças, mas também para a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde os desafios e as experiências são diferentes. A ideia é mostrar os objetivos e as limitações dos métodos tradicionais de alfabetização, defendendo a necessidade de adaptar o ensino às diversas histórias e realidades dos (as) estudantes, assim como a complexidade cognitiva, a heterogeneidade da turma e as experiências prévias de leitura escrita.

A aprendizagem na EJA, lida com desafios específicos, decorrentes da diversidade de experiências de vida, trajetórias educacionais e contextos socioculturais. Além disso, apresentam particularidades quanto à aquisição do conhecimento. A psicogênese na escrita, cujo o objetivo é o estudo dos processos de cognição e psicológicos envolvidos na aprendizagem da escrita, pode ser um importante recurso para a educação de jovens e adultos, permitindo compreender as diversas maneiras como os(as) estudantes constroem e entendem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), considerando suas experiências e suas especificidades.

Essa modalidade de ensino representa uma possibilidade de promover o letramento racial e a conscientização crítica sobre desigualdades históricas, considerando que muitos(as) estudantes têm sua trajetória marcada pela exclusão e pelo racismo. A prática aqui apresentada, baseia-se no conto africano “A lenda do tambor africano”, visa articular o desenvolvimento da escrita com valorização da identidade negra, reconhecendo que a aprendizagem da língua pode ser um “instrumento de empoderamento e afirmação social” (Rosa, 2022, p. 247)

A narrativa foi explorada para que os(as) estudantes construíssem hipóteses de escrita, identificando letras e padrões gráficos, desde o nível pré-silábico ao alfabético. Além disso, a história permitiu discutir símbo-

los culturais africanos, promovendo a reflexão sobre a identidade negra e resistência.

Para isso, nosso embasamento teórico contará com as ideias de Artur Gomes Morais, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Telma Ferraz e Dayse Moura.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky destacam os estágios da escrita, demonstrando como a compreensão dos sinais evolui com o tempo e, além disso, descrevem os estágios da psicogênese – do pré-silábico ao alfabético – também discutem como esses processos influenciam o ensino e a aprendizagem.

Artur Morais, Telma Ferraz e Dayse Moura complementaram com seus estudos voltados à Educação de Jovens e Adultos direcionando a psicogênese para esse público. Assim, o texto pretende unir as discussões teóricas e práticas, apontando tanto os avanços quanto os pontos que ainda precisam de melhorias, convidando ao(à) leitor(a) a refletir criticamente sobre a alfabetização nos dias de hoje e sobre como a integração de práticas de letramento crítico, incluindo reflexão sobre identidade racial, conecta-se aos objetivos do seminário e cumpre com a Lei 10.639/03

A aprendizagem na EJA, ao longo do tempo, tem buscado oportunidades para alfabetização e escolarização daquelas e daqueles que, por motivos diversos, não foi permitido a condição de acesso à educação formal na fase da infância, bem como na adolescência.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Psicogênese da Língua Escrita (PLE) também conhecida como Psicogênese da escrita trata-se de uma teoria psicológica que está relacionada ao estudo dos processos mentais e psicológicos humanos durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Ferreiro (1990, p. 08) afirma que se pode classificar essa abordagem como psicogênese, pois “pode-se não somente distinguir etapas sucessivas mas também interligá-las em termos de mecanismos constitutivos que justificam a sequências dos níveis sucessivos”

Essa abordagem teórica surgiu a partir da construção de um novo olhar sob a alfabetização tradicional (métodos analítico e sintético), concepção de ensino preconiza que para aprender a ler e escrever é preciso unicamente da aquisição do código.

A aprendizagem, nos métodos tradicionais, ocorre através das equivalências entre grafema (letras) e os sons que elas substituem (fonemas) que são introjetadas no educando por meio de inúmeras repetições e memorização.

Daí, para serem capazes de “decodificar” e “codificar” frases e textos, teríamos apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (das formas gráficas e dos seus respectivos sons). (Morais, 2012, p. 46)

Moura (2001, p. 27) em sua tese “Por trás das letras: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética na EJA” aprofunda que a implicação pedagógica dessa concepção resulta numa aprendizagem linear, pois leva ao educando a conceber o sistema de notação alfabética como uma codificação, ou seja, entre o significado e o significante mantém-se uma relação pré-determinada, estática e inalterável.

No entanto, novos estudos no campo da psicologia voltados ao desenvolvimento da criança abriram espaço na compreensão da aquisição da escrita - lacuna verificada por Emília Ferreiro na teoria de Jean Piaget (orientador do doutorado em educação de Emília pela universidade de Genebra).

As pesquisas de Emília Ferreiro junto a, também, psicóloga Ana Teberosky com vistas a compreender como o cérebro funciona durante a aprendizagem da escrita rendeu, em 1984, o livro “Psicogênese da escrita”, considerado o marco no campo educacional quando se trata da aquisição da língua escrita, pois “abriu-se um mundo de pensamento infantil cuja existência nos era desconhecida. (Sinclair, 1985, apud Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 12)”.

Neste estudo as autoras categorizam e definem as fases do desenvolvimento da psicogênese da escrita, além disso comprovam que as crianças

desempenham um papel ativo no processo de aquisição da língua escrita através da construção de hipóteses, o que implica que para essa teoria, diferente da alfabetização realizada por meio dos métodos tradicionais, o/a estudante durante o processo de aprendizagem é um sujeito ativo, pois essa abordagem leva em consideração a

Subjetividade do aprendiz e o reconhece como um ser capaz de processar, elaborar hipóteses acerca do objeto de conhecimento estudado, apreendendo-o através de um trabalho conceitual, que requer a compreensão das propriedades notacionais do sistema. (Moura, 2001, p. 27)

Compreendendo o sistema de notação alfabética como um processo de recriação e de reelaboração, no qual os elementos e relações não estão pré-determinados.

Durante o processo de aprendizagem do SEA, a criança levanta hipóteses a partir de um movimento de reelaboração de diversas decisões tomadas anteriormente na criação desse tipo de notação. Isso quer dizer que a criança não é passiva, não recebe ou repete informações prontas; ao contrário, ela questiona, modifica suas ideias e reformula suas hipóteses durante a apropriação do sistema. Conforme já enfatizamos, é importante ressaltar que, para dominar o SEA, precisamos compreender o seu funcionamento. (Pernambuco, 2018, p. 11)

Em suma, enquanto as abordagens tradicionais do ensino da escrita preconizam que o aprendizado ocorre através da aquisição de um código linguístico, a psicogênese da escrita compreende-o como um sistema notacional.

PROPRIEDADES DO SISTEMA NOTACIONAL

Mas o que é um sistema notacional? Segundo Moura (2001) é “todo corpo simbólico é formado por caracteres que normalmente são combinados para formar outros” que servem para representar informações de maneira padronizada e estruturada.

Goodman (1976 apud Moura, 2001, p. 29) explicita que um sistema é verdadeiramente notacional quando apresenta propriedades sintáticas e propriedades semânticas.

Expõe o autor que as propriedades sintáticas são duas: a primeira, relacionada à distinção dos caracteres, ou seja, é preciso que eles apresentem diferenças entre si, propriedade da disjunção. Enquanto a segunda, relaciona-se a um determinado limite de caracteres.

Como no caso do nosso sistema de escrita alfabética (alfabeto latino) que possui uma série finita de caracteres (26), permitindo que todos sejam identificados e distintos de outras marcas que não pertençam ao sistema. (Moura, 2001, p. 31)

É preciso destacar que ambas propriedades são independentes entre si.

Quanto às propriedades semânticas (disjunção, diferenciação finita e não-ambigüidade), essa é de maior complexidade. Apresenta ao nível semântico os mesmos requisitos de disjunção e diferenciação acrescentando o requisito da não-ambigüidade. Sobre esse último, aponta Moura (2001)

É necessário que os sistemas notacionais não sejam ambíguos-
sic para que possam cumprir a sua função primordial que só é preservada quando a relação de ajuste for invariável. Todo caractere ambíguo-
sic deve ser excluído.

Morais (2012) didatiza as propriedades apresentadas acima e apresenta uma lista com dez propriedades para consolidação da notação alfabética. São elas:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos cuja identidade é modificada por pequenas variações e pequenas variações (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, *p*, P, *p*);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;



4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além das letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (Moraes, 2012, p. 51)

Vale salientar que, embora a psicogênese forneça um referencial poderoso, existem limitações na aplicação aos adultos. Por isso, os(as) educadores(as) dessa modalidade de ensino devem adaptar o ritmo e os recursos, reconhecendo a heterogeneidade dos saberes, exigindo mediação individualizada ou em pequenos grupos.

Em síntese, a psicogênese da escrita oferece um olhar conceitual e prático que reconhece o(a) estudante como sujeito ativo. Essa abordagem orienta práticas pedagógicas que vão além da memorização, promovendo alfabetização efetiva, consciência crítica e valorização da identidade social dos(as) estudantes.

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

Os níveis de construção da escrita, segundo as precursoras da teoria, representam um processo gradual pelo qual o/a aprendiz passa durante a

aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), adaptado à faixa etária e ao contexto da EJA.

Conforme tem demonstrado a teoria da psicogênese da escrita, a compreensão do SEA se dá em etapas, nas quais as crianças vão modificando suas explicações para duas questões: o que a escrita nota (ou representa)? E como ela cria notações (ou representações)? (Moraes, 2014, s/n)

Esses níveis podem ser dividido em quatro períodos fundamentais, que são: o pré-silábico, o silábico, silábico-alfabético e o alfabético, que subdividem-se em subníveis, aponta Ferreiro e Teberosky (1985). Cada qual reflete o grau de compreensão do/a aprendiz sobre a função e o uso das letras e deve ser interpretado à luz de suas experiências prévias e trajetórias de aprendizagem.

O primeiro seria definido pelo trabalho do aprendiz de encontrar características que lhe permitam realizar certas diferenciações dentro do universo de marcas gráficas existentes, diferenciando as marcas gráficas figurativas das não-figurativas, buscando parâmetros para estabelecer a formação de série de letras como objetos substitutos e suas condições de interpretação. (Moura, 2001, p. 28)

Essa é a fase das primeiras marcas gráficas, Ferreiro e Teberosky (1985) nomeia de “hipótese pré-silábica”.

Ferreiro (1990, p.12) aponta que nesse período

O que é mesmo importante é o fato de buscar estabelecer uma distinção entre o icônico e o não-icônico, entre desenhar e escrever (ou, antes, entre os resultados dessas duas ações). Quando se desenha, fica-se no domínio do icônico; as formas dos grafismos são pertinentes porque reproduzem a forma dos objetos. Quando se escreve, fica-se fora do icônico; as formas dos grafismos não reproduzem o contorno dos objetos. Não é por acaso que o arbitrário das formas empregadas como também a organização linear contam entre as primeiras características presentes nas escritas das crianças.

Para exemplificar os níveis, utilizaremos os exemplos apresentados por Ferraz e Moraes (2010), que constam no texto “O aprendizado do sistema de escrita alfabética”.

Imagem 1: Escrita pré-silábica

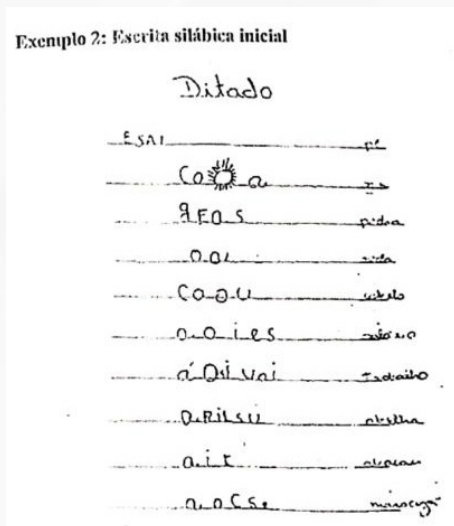
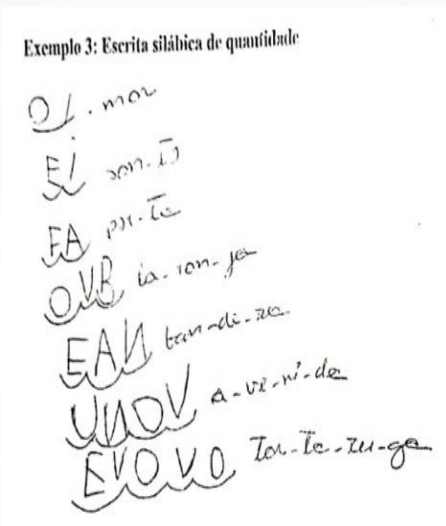
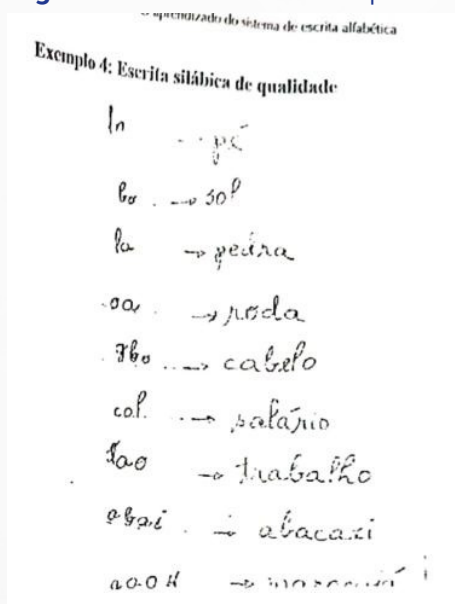


De acordo com os autores Leal e Moraes (2010, p.19), as representações acima são referentes a um adulto que “ainda não tenha compreendido a necessidade de realizar uma relação entre a pauta sonora da palavra oral e sua notação escrita.[...] não há indícios de uma preocupação”, complementam os autores.

Acerca desse recorte na EJA, Leal e Moraes (2010) apontam que poucos são os/as estudantes que iniciam sua escolarização na EJA nesse nível.

No segundo nível, ou silábico, “O aprendiz” diferencia as notações que julga possíveis de ler das que não o são. (Moura, 2001, p. 33)” elaborando as primeiras diferenciações. Complementa Ferreiro (1990, p. 11) esse nível “é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.”



Imagem 2 - Escrita silábica inicial

Imagem 3 - Escrita silábica de quantidade

Imagem 4 - Escrita silábica de qualidade


Já o terceiro, a fonetização, culmina com a apreensão dos aspectos referentes à fonetização da escrita. (Moura, 2001, p. 33-34)” completa Ferreira (1990, p. 11) “começa por um período silábico e culmina no período alfabético”.



Imagem 5 - Escrita silábica-alfabética

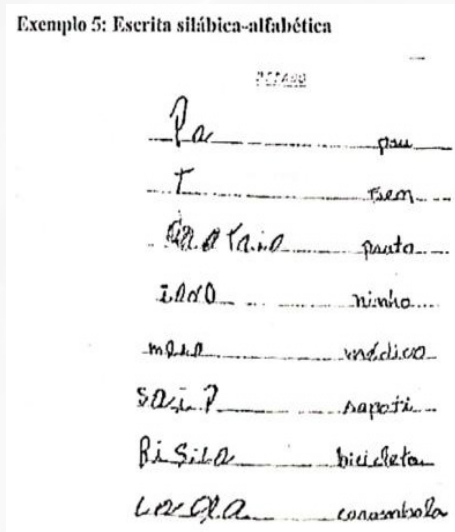
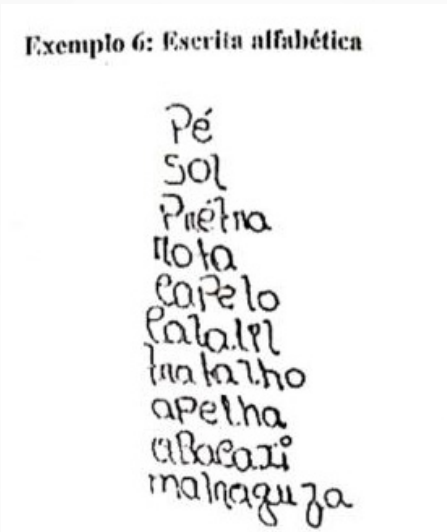


Imagem 6 - Escrita alfabética



Em suma,

Se, numa fase inicial, o aprendiz não entende, ainda, que a escrita nota a sequência de partes sonoras das palavras que falamos, numa etapa intermediária vai acreditar que cada letra nota uma sílaba oral, e só ao final vai compreender que as letras substituem unidades menores, os fonemas. Para dar conta dos aspectos conceituais do SEA, a criança precisa tratar cada letra como uma classe de objetos substitutos equivalentes (de modo que P, p, P, p são a mesma letra), além de analisar a ordem serial das letras e fazer correspondências, termo a termo, entre segmentos falados e escritos. Assim, a compreensão do “princípio alfabético” (isto é, de que, em nossa escrita, as letras substituem segmentos sonoros pequenos, os fonemas) não se reduz a memorizar quais letras substituem quais fonemas. (Moraes,)

Destaca-se que na consolidação desse processo, em outras palavras, “Para poder se apropriar do SEA, o aprendiz precisará compreender como ele funciona e aprender suas convenções.”

O nível de aprendizagem de um indivíduo pode ser identificado, como exposto anteriormente, por meio do amadurecimento relacional com o SEA, e para não esquecer: pode ser observado por meio da a capa-



cidade do/a aprendiz em relacionar a compreensão dos “O que a escrita representa (nota?) e Como a escrita cria representações (ou notações)?”

As pesquisas de orientação construtivista demonstram cabalmente que todos os aprendizes, sejam jovens, adultos ou crianças, precisam descobrir as respostas para aquelas duas perguntas que levam ao desvelamento do enigma do alfabeto. (Leal; Moraes, 2010. p.09)

Nesse contexto, os aprendizes devem concentrar esforços para “desvendar a lógica. (Leal; Moraes, 2010. p.11)” do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

PSICOGÊNESE NA EJA: Aproximações e distanciamentos

Se a escrita é compreendida como um sistema notacional, sua aprendizagem é mais simples do que a apropriação de um código. Para aprender o Sistema de Escrita Alfabética, o aprendiz precisa reconstruir mentalmente decisões complexas tomadas pela humanidade ao criar essa notação.

Adultos alfabetizados tendem a considerar essas noções como naturais, acreditando que basta memorizar letras e sons. No entanto, essa visão subestima o processo cognitivo desafiador que envolve a alfabetização.

Uma das semelhanças entre a psicogênese infantil e a EJA é que os estudantes adultos passam pelas mesmas fases da alfabetização infantil: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Sem esquecer que muitos alfabetizando jovens e adultos estão bem mais familiarizados (que a maioria das crianças pequenas) com letras e com práticas sociais onde se lê e escreve, precisamos reconhecer que vivenciam os mesmos estágios, na empreitada de conhecer o sistema alfabético. Também os aprendizes “já crescidos” revelam hipóteses pré silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e Alfabéticas de escrita. (Leal; Moraes, 2010, p. 37)

Assim como na educação infantil, os alunos da EJA também constroem hipóteses sobre a escrita e que precisam de experiências para avançar na aprendizagem. Pois eles também são sujeitos ativos na construção do conhecimento. A alfabetização precisa fazer sentido para os estudantes, seja no contexto infantil ou na vida adulta, para que haja motivação e aprendizado efetivo.

A prática com a lenda do tambor africano reforça essa construção ativa, permitindo que os(as) estudantes relacionem suas experiências de vida e memória cultural à aprendizagem formal.

Nessa concepção, os(as) professores(as) precisam planejar situações didáticas didáticas que sejam:

- Adequadas ao objeto de conhecimento, promovendo reflexões críticas;
- Apropriadas ao nível de conhecimento dos estudantes e à faixa etária do grupo-classe, que nesse caso, são jovens e adultos;

A aplicação prática da psicogênese da escrita na EJA pode ser organizada conforme os níveis de aprendizagem:

Nível pré-silábico: exploração de marcas gráficas da “Lenda do tambor africano”, conectando sons e símbolos.

Silábico: reconhecimento de letras em palavras da narrativa, correspondências sonoras e grafemas.

Silábico-alfabético e alfabético: produção de textos narrativos e relatos da lenda, segmentação fonética e reflexão sobre identidade racial e pertencimento cultural, promovendo o letramento crítico. Os(as) estudantes foram convidados a relacionar elementos da narrativa com sua experiências, discutindo valores culturais, resistência e valorização do povo negro.

A alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta características distintas em relação ao ensino infantil, pois os estudantes adultos trazem consigo vivências, desafios e necessidades específicas.

Compreender essas particularidades é essencial para a aplicação de metodologias eficazes, que respeitem o ritmo de aprendizagem e promovam uma alfabetização significativa e emancipadora.

Um dos principais fatores que diferenciam a EJA da alfabetização infantil é a experiência de vida dos alunos. Diferente das crianças, os estudantes da EJA já possuem um repertório de conhecimentos prévios, adquiridos ao longo de suas trajetórias. Muitos já tiveram contato com o mundo escrito em diferentes contextos, como no trabalho, na família ou em atividades cotidianas, o que pode tanto facilitar quanto influenciar seu processo de alfabetização. No entanto, o percurso educacional desses alunos nem sempre foi contínuo ou bem-sucedido. Muitos enfrentam desafios cognitivos e emocionais, pois acumulam dificuldades de aprendizagem e experiências de fracasso escolar.

PROBLEMÁTICA NO ENSINO DA EJA

As turmas da EJA são extremamente diversificadas, tanto em relação à idade quanto ao nível de escolarização e experiências de vida. Essa heterogeneidade representa um grande desafio, pois alguns alunos nunca foram alfabetizados, enquanto outros possuem um domínio parcial da escrita. Essa diferença exige que o professor desenvolva estratégias individualizadas ou em pequenos grupos, mas que possa usar isso ao seu favor, sabendo que o trabalho em equipe entre pessoas de diferentes níveis de hipóteses de escrita favorece todos os estudantes.

A defasagem na EJA está diretamente relacionada às dificuldades de acesso à educação na infância e juventude. Muitos alunos chegam à sala de aula com pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita, o que torna fundamental a aplicação de abordagens como a psicogênese da escrita, que no contexto da EJA, muitos estudantes podem estar nos níveis iniciais, exigindo estratégias que respeitem seu ritmo de aprendizagem.

Muitos alunos(as) já tiveram contato com a escrita em contextos específicos (assinaturas, números de telefone, placas), mas não conseguem

usá-la de maneira fluida no dia a dia, pelo fato de que apenas memorizaram, que se torna outro problema no ensino.

Métodos baseados na memorização e repetição de letras e sílabas podem não ser eficazes. Estratégias como o uso de textos autênticos (jornais, bilhetes, receitas) e a valorização da oralidade podem tornar o processo de alfabetização mais significativo.

Estudantes da EJA carregam um histórico de fracasso escolar, o que pode resultar em baixa autoestima e falta de confiança em sua capacidade de aprender. Alguns fatores que contribuem para essa desmotivação como a vergonha e insegurança, muitos estudantes têm receio de expor suas dificuldades diante dos colegas, o que pode levá-los a evitar a participação nas atividades.

A formação de professores para a EJA ainda é uma grande lacuna no sistema educacional. Muitos docentes chegam às salas de aula sem a preparação necessária para lidar com as especificidades desse público.

Em sua grande maioria os(as) professores(as) são formados para ensinar crianças e adolescentes, sem preparo para trabalhar com a psicogênese da escrita no contexto da EJA. A heterogeneidade da turma exige uma didática flexível, com abordagens diferenciadas, algo que nem sempre é contemplado na formação inicial dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicogênese da Língua Escrita trouxe uma nova perspectiva sobre o processo de alfabetização, rompendo com os métodos tradicionais que tratam a aprendizagem como mera memorização de códigos.

Essa abordagem, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, demonstrou que os aprendizes — sejam crianças, jovens ou adultos na EJA — desempenham um papel ativo na construção do conhecimento, formulando hipóteses sobre o funcionamento da escrita e evoluindo gradualmente até a compreensão plena do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Dessa forma, reconhecer que a aprendizagem da escrita é um processo cognitivo complexo e não apenas um treinamento mecânico permite que as práticas pedagógicas na EJA sejam mais eficazes. A valorização das hipóteses dos alunos, a contextualização do ensino e o respeito ao ritmo de cada aprendiz são aspectos fundamentais para uma alfabetização verdadeiramente significativa e emancipadora.

Além disso, ao integrar a psicogênese da escrita com o letramento racial, as práticas pedagógicas passam a promover não apenas competências técnicas, mas também a consciência crítica, reflexão sobre desigualdades históricas e valorização da identidade social do(a) estudante. Essa abordagem amplia o papel da alfabetização, conectando diretamente os resultados da prática com os objetivos do seminário, que visa articular alfabetização, letramento crítico e valorização da diversidade cultural.

A prática concreta com a lenda do tambor africano exemplifica essa integração, permitindo que os(as) estudantes relacionem suas experiências de vida e memória cultural. Ao abordar elementos da narrativa que remetem à história e cultura afro-brasileira, a atividade cumpre o previsto na Lei nº 10.639/03 fortalecendo a relevância social e educacional do trabalho, ao valorizar a identidade negra e promover a consciência racial na aprendizagem. Dessa forma, a alfabetização na EJA assume um papel transformador, capaz de articular habilidades cognitivas, consciência crítica e valorização cultural.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, Ed. Vozes, 1985.

FERREIRO, Emilia. A escrita...antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine. **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. **Alfabetizar**: História da alfabetização no Brasil. Textos orais e escritos. Revista : A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Organizadores Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes. Belo horizonte: Autêntica, 2010. (Coleções estudos em EJA)

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. organizadoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. ISBN: 978-85-8007-079-8 Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica> Acesso: 01 de mar. de 2025.

MOURA, Dayse Cabral de. **Por trás das letras**: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética na EJA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife, 2001.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Almanaque ilustrado de alfabetização**. Ano 1. Manual do professor. Secretaria de Educação e Esportes. Organizadoras: Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Ester Calland de Sousa Rosa, Telma Ferraz Leal. Recife: A Secretaria, 2018. p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 06 fev. 2025

ROSA, Liliane Santos. **O ensino da língua materna como forma de combate à exclusão social e empoderamento na EJA**. Anais do Seminário de Pesquisa do DLLARTES. Fábrica de Letras, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/asipc/article/view/18545> Acesso: 07 de mar. 2025

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.016

NARRATIVAS PERIFÉRICAS E EDUCAÇÃO DECOLONIAL: A TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR EM MAGÉ/RJ

Simone das Neves Encarnação Amancio¹

RESUMO:

Este trabalho analisa a experiência do município de Magé/RJ na implementação do Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI), destacando seu papel na valorização das narrativas periféricas e na promoção de uma educação decolonial. Com base em uma abordagem teórica fundamentada em autores como Aníbal Quijano, Michel Foucault, Ailton Krenak e Chantal Mouffe, o estudo problematiza o apagamento histórico das populações quilombolas e periféricas no currículo escolar e apresenta o EHCAI como um dispositivo pedagógico de resistência e transformação. A introdução do EHCAI no currículo de Magé atende às exigências legais, mas ultrapassa o caráter normativo ao inserir saberes ancestrais e memórias locais no processo educativo. A partir da valorização de comunidades quilombolas e da escuta ativa dos territórios, o município constrói caminhos para a formação de identidades críticas e empoderadas. A experiência evidencia que as escolas podem atuar como espaços de disputa simbólica, onde o conhecimento deixa de ser eurocêntrico e passa a refletir a pluralidade cultural brasileira. Ao considerar a educação como um campo transformador, o trabalho destaca o papel das narrativas como ferramentas de construção de subjetividades e reconhecimento social. As histórias invisibilizadas ganham

1 Doutoranda do Curso de Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, simoneencarnacao@gmail.com; Bolsita Capes.

protagonismo, promovendo a autoestima dos estudantes e ampliando o sentido de pertencimento. Assim, Magé revela que é possível criar um currículo que transforma, reconhece e legitima os saberes periféricos. Conclui-se que a incorporação das narrativas periféricas no currículo escolar contribui para o fortalecimento da cidadania, da diversidade e da justiça social, sendo uma prática pedagógica potente para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a equidade.

Palavras-chave: Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena; Educação decolonial; Narrativas periféricas.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais e culturais, onde muitas histórias e identidades, especialmente das periferias e das populações marginalizadas, foram sistematicamente silenciadas ou distorcidas ao longo da história. Esse apagamento de vozes e saberes tem repercutido diretamente na formação de uma educação que, muitas vezes, exclui e deslegitima as experiências e as culturas de diferentes grupos sociais. Nesse contexto, a educação decolonial surge como um caminho para reverter esse processo, propondo uma reconfiguração do currículo escolar e a valorização de narrativas historicamente marginalizadas.

De acordo com Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do poder permanece como uma estrutura que organiza não apenas as relações econômicas, mas também a produção de saberes e identidades. Para ele, superar essa lógica exige romper com o monopólio epistemológico europeu e reconhecer os modos próprios de existência e conhecimento produzidos pelos povos subalternizados. Do mesmo modo, Ailton Krenak (2020), nos indica outros caminhos ao reforçar que “adiar o fim do mundo” implica reinventar a nossa forma de estar no mundo, valorizando os vínculos comunitários e os saberes ancestrais que sustentam a vida.

Neste sentido, o presente trabalho se propõe a analisar a experiência de Magé na construção de um currículo escolar que reconhece e valoriza as narrativas periféricas como elemento central na formação de identidades e na promoção de transformações sociais. Destaca-se que Magé é um município localizado no estado do Rio de Janeiro que abriga, em seu território, a presença de três comunidades quilombolas remanescentes: Maria Conga, Feital e Quilombá, cujas trajetórias e saberes representam importantes referenciais para a construção de práticas educativas decoloniais e territorializadas.

A partir de uma perspectiva decolonial, busca-se compreender como a educação pode atuar como um espaço de disputa, onde diferentes

saberes e perspectivas possam coexistir e contribuir para uma construção mais justa e igualitária da sociedade. Para tanto, será discutido o papel das narrativas nas periferias, a importância de descolonizar o saber, a relevância da valorização das histórias locais e o impacto que essa abordagem pode ter no currículo escolar e nas transformações sociais.

A narrativa, quando resgatada e valorizada nas periferias, desempenha um papel crucial na formação de identidades, permitindo que indivíduos e comunidades se reconheçam em suas histórias, resgatem seu pertencimento e se empoderem frente aos desafios impostos pela marginalização social. Nessa perspectiva, em que as narrativas se configuram como práticas de resistência e memória, Moraes (2024) destaca que:

Narrar os acontecimentos pelos quais passam os sujeitos, em tessituras caracterizadas por afetações e marcas do que, em sua memória, são possíveis de evocar e refletir, são maneiras outras de combater o esquecimento das sensações, emoções e sensibilidades que cada um(a) consegue enxergar e transpor, criativamente, nas escritas narrativas das experiências trilhadas pelas pessoas e, principalmente, quando essas narrativas são pensadas, produzidas, refletidas e interpretadas por professor(a)s e pesquisador(a)s em suas produções e nas pesquisas científicas que elaboram. (MORAIS, 2024, p. 3)

Essa compreensão evidencia que a educação, quando atravessada pelas vozes dos territórios, se torna um espaço de produção de sentidos e de emancipação coletiva, um exercício decolonial que desloca o centro da fala e devolve às comunidades o direito de narrar a si mesmas. Em Magé, há no currículo municipal do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, um componente curricular denominado Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI), que, de certa forma, reflete a presença e a força das comunidades locais no território.

As práticas educativas inclusivas e transformadoras que vêm se consolidando no município são impulsionadas pela ação dos movimentos sociais e pelas resistências locais. Ainda que não haja registros formais que estabeleçam uma relação direta, é possível compreender que a criação do EHCAI dialoga com a forte presença das comunidades quilombolas e

com a atuação de sujeitos comprometidos com pautas antirracistas e com a valorização das ancestralidades. A presença dessa disciplina expressa mais do que uma política institucional: ela resulta de um contexto em que as comunidades reivindicam uma educação capaz de escutar os territórios, reconhecer os saberes locais e romper com as lógicas coloniais de apagamento. Assim, o EHCAI representa uma tentativa de dar visibilidade às narrativas periféricas, reconectando os estudantes às suas raízes culturais e promovendo uma educação que respeite a diversidade e a pluralidade de saberes.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, centrada na investigação das práticas educativas e narrativas presentes nas periferias do município de Magé, Baixada Fluminense, com atenção especial às comunidades quilombolas remanescentes. O foco da pesquisa é compreender como o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI), presente na grade curricular do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), interage com as experiências, memórias e saberes locais.

A pesquisa se fundamenta na perspectiva de que as narrativas desempenham papel crucial na construção de identidades e na valorização de territorialidades historicamente marginalizadas (Bispo dos Santos, 2023; Faustini, 2020). Nesse contexto, a presença do EHCAI permite observar como conteúdos curriculares podem dialogar com práticas comunitárias e promover reconhecimento das culturas afro-brasileiras, indígenas e quilombolas, além de desafiar as lógicas coloniais de apagamento (Quijano, 2000).

A coleta de dados envolveu observação participante em escola municipal que implementava o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI), registrando as interações entre professores e estudantes, bem como a dinâmica das práticas pedagógicas em contextos comunitários. Complementarmente, foi realizada análise

documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola observada, que possibilitou compreender a organização e as orientações institucionais em relação às práticas educativas e à valorização das culturas locais.

Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com educadores e líderes comunitários, permitindo a escuta das vozes locais e a compreensão de como as narrativas periféricas se manifestam no espaço escolar. Embora a pesquisa não tenha se dedicado especificamente ao EHCAI, a atuação da autora enquanto professora em uma escola que contava com um docente dessa disciplina, bem como a participação em formações oferecidas a professores do EHCAI, proporcionaram aproximação com o componente curricular e com as reflexões sobre a inserção das narrativas afro-brasileiras, indígenas e quilombolas no espaço escolar.

Dessa forma, a pesquisa permitiu observar como as práticas educativas dialogam com os saberes populares presentes nas comunidades quilombolas e indígenas remanescentes de Magé, incluindo tradições culturais, lendas, nomes de bairros e rios, e outros elementos simbólicos e históricos locais. Esses elementos refletem a riqueza cultural e histórica do território e fundamentam o olhar crítico da autora sobre a importância de incluir no currículo escolar conteúdos que valorizem essas experiências comunitárias, reconhecendo-as como saberes legítimos e fundamentais para a construção de identidades e para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora.

A escolha desses procedimentos metodológicos se justifica pela necessidade de valorizar as experiências das comunidades, reconhecendo-as como sujeitos ativos na produção de conhecimento e na construção de identidades coletivas. A metodologia também se apoia em princípios de pesquisa decolonial, buscando deslocar o centro da produção de saberes e incluir epistemologias locais na análise. Cabe destacar que a investigação que fundamenta esta reflexão foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, com aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A NARRATIVA NAS PERIFERIAS

A questão da narrativa nas periferias é central para a construção de identidades em contextos historicamente marginalizados. Muitas vezes entendidas apenas como espaços de violência, pobreza e exclusão, as periferias, na realidade, são territórios de resistência e criatividade. No município de Magé, localizado na Baixada Fluminense, essa dinâmica ganha contornos específicos devido à existência de três comunidades quilombolas remanescentes e à implantação de componentes curriculares inovadores que valorizam as histórias afro-brasileiras, indígenas e locais.

A narrativa não é apenas uma forma de contar histórias, mas um processo ativo de criação de sentido. Nas periferias, onde as vozes são frequentemente silenciadas, as narrativas assumem um papel ainda mais crucial. Elas permitem que indivíduos e comunidades se reconheçam em suas próprias histórias, construindo uma identidade coletiva que resiste às tentativas de apagamento. Como destaca Antônio Bispo dos Santos (2023), a terra é um espaço de memória e produção de saberes, e as narrativas que emergem desses espaços são fundamentais para a construção de identidades que valorizam as raízes e as tradições locais.

O Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI), que agora faz parte da grade curricular obrigatória nas escolas de Magé por meio da Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 006 de 2020, é uma resposta direta ao cumprimento das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. É fundamental ressaltar que essa inclusão representa uma vitória histórica articulada, sobretudo, pelo Movimento Negro. O movimento foi um dos principais articuladores e pressionadores para que a Lei 10.639/03 (que trata da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) fosse aprovada e, posteriormente, para que a Lei 11.645/08 (que a complementou, incluindo a História e Cultura Indígena) fosse sancionada.

Ambas as leis garantem que a escola se torne um espaço de afirmação da diversidade, da equidade e de combate ao racismo estrutural.

Além de atender à legislação, essa iniciativa busca inserir narrativas periféricas no campo educacional, oferecendo aos estudantes a oportunidade de se reconhecerem nas histórias contadas. Essa prática também desafia a colonialidade do saber, termo desenvolvido por Aníbal Quijano (2000), que descreve um sistema global de domínio que exclui formas não eurocêntricas de conhecimento.

Ao abordar a importância dessas narrativas, é fundamental reconhecer o papel das comunidades quilombolas como espaços de resistência e preservação cultural. Nas reflexões de Antônio Bispo dos Santos (2023), compreende-se que a relação entre os sujeitos quilombolas e o território vai além de uma dimensão geográfica: trata-se de uma conexão simbólica, espiritual e coletiva, sustentada por princípios de reciprocidade e cuidado com a terra. Essa perspectiva revela que o território é também espaço de memória, de transmissão de saberes e de produção de vida. Nessa lógica, os quilombos, apesar de suas especificidades e diferenças entre si, se configuram como expressões vivas de modos alternativos de organização social e econômica, baseados na partilha, na solidariedade e na autonomia, resistindo cotidianamente às lógicas coloniais e capitalistas ainda presentes na sociedade brasileira.

A construção de identidades periféricas através da educação também passa pelo fortalecimento das memórias locais e pelo reconhecimento das potencialidades culturais desses territórios. Nessa perspectiva, Faustini (2020) propõe compreender as periferias como espaços de criação, afetividade e potência, rompendo com os estigmas que historicamente as associaram à carência e à exclusão. Para o autor, é preciso olhar para esses territórios a partir das experiências de quem neles vive, reconhecendo as formas singulares de produzir arte, conhecimento e modos de existir que emergem dessas realidades. Essa leitura convida a uma mudança de paradigma: em vez de tratar a periferia como um problema social, é necessário compreendê-la como um território fértil de invenção e trans-

formação, onde se constroem novas linguagens, identidades e práticas educativas profundamente ligadas à vida cotidiana e às relações comunitárias.

A inclusão do EHCAI no currículo escolar em Magé também dialoga com a proposta de Stengers (2023), ao apontar para a urgência de desacelerar a produção científica e repensar os processos educativos a partir das realidades concretas dos territórios. Essa perspectiva sugere que a escola precisa tornar-se um espaço onde o conhecimento não seja apenas transmitido, mas construído coletivamente, respeitando os tempos, saberes e modos de vida locais. Essa abertura para outras epistemologias cria as condições para o surgimento de práticas pedagógicas que rompem com o modelo linear e universalizante da educação moderna.

Nesse sentido, a reflexão de Foucault (2017) sobre a relação entre saber e poder ajuda a compreender o caráter político do EHCAI. Para o autor, o conhecimento nunca é neutro: ele está imbricado em relações de poder que definem quais vozes podem ser ouvidas e quais são silenciadas. Assim, ao incluir no currículo as histórias e culturas afro-brasileiras, indígenas e quilombolas, o EHCAI tensiona as narrativas dominantes e desloca o centro do discurso escolar, permitindo que novas formas de existência e de saber ganhem visibilidade.

Essa disputa simbólica em torno das narrativas educacionais aproxima-se da concepção de democracia agonística proposta por Mouffe (2005), que reconhece o conflito como elemento constitutivo da vida social e da própria democracia. No campo educacional, o EHCAI pode ser entendido como um espaço de confronto produtivo entre diferentes visões de mundo, no qual o dissenso não é negado, mas valorizado como parte do processo formativo. Ao provocar esse diálogo entre perspectivas distintas, a disciplina contribui para formar sujeitos críticos, capazes de questionar as hierarquias de saber e de propor novas formas de convivência.

Por fim, Krenak (2021) amplia essa reflexão ao compreender a educação como um espaço de reinvenção da própria humanidade. Ao convocar

a sociedade a “adiar o fim do mundo”, ele nos convida a recuperar as conexões com a natureza, com os ancestrais e com as formas coletivas de existência. Nessa direção, o EHCAI se inscreve como um gesto de resistência e esperança, pois ao valorizar os saberes quilombolas, afro-brasileiros e indígenas, reafirma a importância de outras cosmologias e modos de vida como parte essencial do projeto educativo.

Nessa perspectiva, a experiência de Magé evidencia que a transformação curricular não é apenas resultado de políticas institucionais, mas de processos coletivos de mobilização e resistência. Ao integrar o EHCAI ao cotidiano das escolas, o município materializa uma construção pedagógica que nasce do diálogo entre saberes acadêmicos e saberes comunitários, articulando o que Krenak (2021) chama de “reinvenção da humanidade”, uma educação que se enraíza na vida e na experiência. Essa tessitura entre escola e território só se torna possível porque há, nas comunidades, uma força viva de produção de conhecimento, sustentada por suas memórias, práticas culturais e ancestralidades.

Como destaca Heraldo HB (2020), as narrativas locais possuem um potencial profundamente transformador quando reconhecidas e integradas à educação formal, pois reconfiguram o papel da escola como mediadora de sentidos e não como reprodutora de verdades únicas. Assim, a participação de educadores, estudantes e lideranças comunitárias é essencial para que o currículo reflita as realidades e demandas do território, fortalecendo a escola como espaço de encontro e de construção coletiva de saberes. Desse modo, o EHCAI, em Magé, ultrapassa o caráter normativo de uma política curricular e se afirma como prática social e política, um exercício contínuo de escuta, reconhecimento e valorização das vozes que emergem das periferias e das comunidades tradicionais.

EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE DISPUTA: DESCOLONIZAR O SABER

A educação é um campo de disputa política e simbólica, onde diferentes narrativas competem pela hegemonia. Foucault (2017) observa

que conhecimento e poder estão interligados; aqueles que controlam o conhecimento têm o poder de definir o que é considerado verdadeiro e lícito. No Brasil, a narrativa histórica oficial tem historicamente marginalizado as contribuições de comunidades negras, quilombolas e indígenas. Nesse contexto, a inclusão do EHCAI representa uma tentativa de romper com essas estruturas excludentes, ao possibilitar que os estudantes compreendam e valorizem suas próprias histórias. Essa relação entre saber e poder está profundamente enraizada no contexto educacional brasileiro.

Para Foucault, os discursos educacionais tradicionais estabelecem o que deve ser legitimado como conhecimento. Nesse sentido, a adoção do EHCAI desafia essas relações de poder ao abrir espaço para narrativas historicamente marginalizadas. Esse processo também dialoga com a proposta de Aníbal Quijano (2000) sobre a colonialidade do saber, que perpetua hierarquias epistemológicas ao privilegiar conhecimentos europeus em detrimento de saberes locais e tradicionais.

Ailton Krenak (2020) propõe uma reinvenção da educação, criticando o modelo que domestica e padroniza mentes. Para ele, uma educação que promova a autonomia deve respeitar a pluralidade dos saberes e fomentar uma reconexão com os valores ancestrais. Krenak defende que a educação precisa ser um espaço de “adiamento do fim do mundo”, onde as culturas ancestrais possam ser valorizadas e respeitadas. Essa proposta encontra eco em Magé, onde a inserção do EHCAI no currículo escolar aponta para a possibilidade de uma transformação epistemológica, que poderá se concretizar à medida que o componente curricular for experienciado em sua dimensão formativa e crítica, desafiando o conhecimento eurocêntrico dominante e abrindo espaço para outras formas de saber.

O conceito de educação decolonial, discutido por autores como Bispo dos Santos (2023), também é relevante para compreender a importância do EHCAI. Para Bispo dos Santos, os quilombos são espaços de resistência e produção de saberes alternativos, que desafiam a colonialidade do saber ao propor formas diferentes de relação com o território e a comu-

nidade. A educação, nesse sentido, precisa reconhecer e valorizar essas epistemologias como parte integral do currículo.

Stengers (2023) argumenta que é necessário desacelerar a produção científica e criar espaços para a reflexão e o diálogo. Essa proposta é particularmente pertinente no contexto educacional, onde a pressão por resultados muitas vezes impede a construção de um conhecimento mais profundo e significativo. A implementação do EHCAI em Magé aponta para a possibilidade de criação de espaços em que os estudantes possam refletir sobre suas próprias histórias e se conectar com suas raízes culturais. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Mouffe (2005), que defende um modelo agonístico de democracia, no qual o conflito é entendido como elemento constitutivo da pluralidade social. Ao abrir-se para a escuta das narrativas periféricas e ao reconhecer a diversidade de experiências e saberes, o EHCAI pode vir a promover uma educação que valorize o diálogo, a diferença e o respeito mútuo.

Desse modo, a experiência de Magé indica caminhos possíveis para a construção de práticas educativas que integrem as narrativas locais e fortaleçam identidades coletivas, contribuindo para a consolidação de um currículo mais sensível às realidades do território. Caso essa proposta se consolide em sua dimensão formativa e crítica, poderá representar um importante avanço no sentido de uma educação comprometida com a justiça social e com a descolonização do saber, respondendo às demandas históricas que deram origem às Leis 10.639/03 e 11.645/08, conquistas resultantes da luta contínua do movimento negro e dos povos indígenas no Brasil.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

A valorização das narrativas periféricas é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde diferentes vozes possam coexistir e contribuir para um conhecimento coletivo mais plural. As nar-

rativas não apenas relatam histórias, mas são poderosas ferramentas para a formação de identidades e a ressignificação dos territórios. Em muitas regiões do Brasil, as periferias são frequentemente estigmatizadas como locais de violência e pobreza. No entanto, autores como Marcus Faustini (2020) destacam que essas áreas também são territórios de potência cultural e afetiva, onde saberes e práticas criativas florescem.

Ou seja, a educação desempenha um papel fundamental na transformação dessas percepções e na ampliação do repertório cultural dos estudantes. Ao incluir narrativas locais e culturais diversas, as escolas contribuem para a formação de sujeitos críticos e engajados. Tiaraju Pablo D'Andrea (2020) enfatiza que a educação não deve apenas transmitir conteúdos formais, mas também possibilitar uma reflexão sobre as dinâmicas sociais e históricas que estruturam a sociedade. Dessa forma, a educação se torna um espaço de transformação, onde novas formas de ver e estar no mundo podem emergir.

Isabelle Stengers (2023) reforça essa ideia ao propor a desaceleração dos processos educativos, permitindo uma maior reflexão sobre os saberes locais e suas potencialidades. Ela argumenta que a padronização e a pressão por resultados imediatos acabam por sufocar as possibilidades de uma educação mais significativa e conectada com as realidades dos estudantes.

O conceito de “potência das narrativas”, desenvolvido por Heraldo HB (2020), também é fundamental para entender como as histórias locais podem transformar as dinâmicas sociais. Para ele, as narrativas periféricas não são apenas histórias de resistência, mas também de criação de novos mundos e possibilidades. Ao serem reconhecidas e valorizadas, essas narrativas podem gerar uma transformação profunda nas comunidades e nos indivíduos.

2.4 A EXPERIÊNCIA DE MAGÉ: POTÊNCIA DAS NARRATIVAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Num cenário marcado por exclusões históricas e desigualdades persistentes, as comunidades periféricas de Magé afirmam-se como espaços de resistência, memória e produção de saberes. Suas histórias, muitas vezes silenciadas ou invisibilizadas, atravessam a escola e encontram nos processos educativos a possibilidade de serem reconhecidas e recontadas. A potência dessas narrativas está presente nos próprios estudantes, que trazem consigo marcas, memórias e experiências herdadas de suas comunidades, quilombolas ou não, e que, ao serem escutadas, ampliam o horizonte do que se entende por conhecimento e cultura. É nesse contexto que o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI) pode se tornar um importante ponto de encontro entre escola e território. Mais do que um componente curricular, o EHCAI representa a possibilidade de inserir no espaço escolar as vozes, os saberes e as memórias que já circulam nos territórios, reconhecendo a força das ancestralidades e das práticas culturais que formam o tecido social de Magé.

A compreensão de que a história é feita de múltiplas vozes — e que cada uma delas carrega uma experiência singular de resistência — reforça o papel da educação como campo de reconstrução identitária e emancipação coletiva. Quando os alunos reconhecem que suas próprias histórias são dignas de serem contadas, narradas e reexistidas, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se torna um território de pertencimento e de produção de sentidos.

Como Krenak (2020) argumenta, a educação deve ser um espaço de reinvenção, um local onde a conexão com os valores ancestrais não é apenas valorizada, mas celebrada. Em Magé, esse retorno às origens não se dá apenas como um resgate de um passado distante, mas como uma projeção para o futuro, onde a identidade dos alunos pode ser moldada de forma mais consciente, orgulhosa e empoderada. A abordagem per-

mite que os estudantes se vejam como parte de uma trama histórica que não está subordinada ao apagamento ou à marginalização, mas sim à valorização de suas contribuições.

A construção dessa nova identidade não é simples, e o currículo escolar de Magé, ao destacar essas narrativas periféricas, reflete a visão de Chantal Mouffe (2005) sobre a educação agonística, onde diferentes visões de mundo e experiências de vida entram em confronto e diálogo, gerando um aprendizado profundo. Em um município com uma população diversa, como Magé, a coexistência de múltiplas perspectivas e histórias resulta em um ambiente educacional mais inclusivo e plural.

Num cenário de exclusão histórica e social, as histórias invisíveis das comunidades periféricas de Magé encontram espaço para emergir e ganhar sentido no contexto escolar. O município abriga uma rica diversidade cultural, marcada pela presença de comunidades quilombolas remanescentes e por sujeitos que, a partir de suas experiências cotidianas, produzem saberes e resistências. Nessas tramas, o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (EHCAI) torna-se uma possibilidade de deslocamento epistemológico, ao propor que os conhecimentos e vivências locais sejam reconhecidos como parte legítima do currículo.

Mais do que uma inclusão de conteúdos, trata-se de um movimento que tensiona a centralidade do conhecimento eurocêntrico e abre espaço para a produção de outras narrativas – aquelas que nascem das margens, dos territórios e das memórias ancestrais. Inspiradas nas reflexões de Ailton Krenak (2020), essas práticas apontam para uma educação que se reinventa a partir da escuta e da reconexão com os valores ancestrais, reconhecendo nos estudantes e em suas comunidades a potência de narrar-se a si mesmos. Essa abertura também dialoga com a perspectiva agonística de Chantal Mouffe (2005), ao entender o espaço escolar como lugar de encontro e confronto de diferentes vozes e visões de mundo. Assim, quando o currículo acolhe as narrativas periféricas, ele se transforma num território vivo, onde as histórias de resistência e pertença se tornam parte da formação identitária e cidadã dos alunos, não por imposição institu-

cional, mas pela força das próprias comunidades que insistem em existir e contar suas histórias.

A implementação do EHCAI em Magé ainda enfrenta desafios significativos, entre eles a resistência de setores conservadores, a carência de materiais didáticos contextualizados e a necessidade de formação continuada dos educadores. Tais obstáculos evidenciam que o avanço de uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social não se faz sem tensionamentos.

Como destaca Marcelo Sevaybricker Moreira (2020), a consolidação de democracias verdadeiramente inclusivas requer políticas públicas que não apenas reconheçam a pluralidade, mas garantam condições concretas para a participação ativa de grupos historicamente marginalizados.

Entretanto, mesmo diante das limitações estruturais, a experiência de Magé revela que o currículo pode se tornar um campo fértil de transformação. Quando o EHCAI é incorporado de forma crítica, ele deixa de ser um mero dispositivo legal e passa a operar como um instrumento de reconstrução simbólica e política. Ao reconhecer as narrativas periféricas como parte constitutiva do conhecimento escolar, abre-se espaço para que estudantes e comunidades se vejam não como objetos de estudo, mas como sujeitos produtores de saberes e de história.

Nessa perspectiva, o EHCAI não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também ressignifica o próprio sentido de aprender. O currículo se torna território de disputa e de criação, onde o saber acadêmico e o saber ancestral se encontram, dialogam e se desafiam mutuamente. Essa aproximação produz novas epistemologias, nascidas do cotidiano das periferias, que questionam a hegemonia do pensamento eurocêntrico e propõem uma educação comprometida com a vida, a memória e a coletividade.

Assim, a experiência de Magé não aponta para um modelo pronto, mas para um movimento em construção, um processo que se fortalece na medida em que educadores, estudantes e comunidades reconhecem que o ato de narrar-se a si mesmo é também um ato político de existên-

cia. Ao valorizar essas vozes e torná-las parte viva do currículo, o EHCAI reafirma o papel da escola como espaço de resistência, diálogo e reconstrução de mundos possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada em Magé/RJ permite refletir sobre a potência das narrativas periféricas como elementos constitutivos de um currículo que se pretende mais plural e decolonial. Ao se abrir às histórias e saberes das comunidades quilombolas e periféricas, a escola desloca o eixo tradicional do ensino, historicamente centrado em perspectivas eurocêntricas, e passa a reconhecer a legitimidade de outros modos de conhecer, existir e narrar o mundo. Trata-se menos de um modelo pronto e mais de um movimento em construção, que emerge das práticas cotidianas e das tensões entre o instituído e o que insiste em existir à margem.

A inserção do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (EHCAI) tem se mostrado um dispositivo de resistência e de reconfiguração curricular. Ao articular o saber escolar ao saber ancestral, o EHCAI não apenas amplia o repertório formativo dos estudantes, mas provoca uma revisão profunda das bases epistemológicas da escola pública. Nessa perspectiva, o currículo torna-se um território de disputa de sentidos, em que as vozes historicamente silenciadas encontram possibilidade de ressonância e de autoria.

As narrativas periféricas analisadas revelam a força de comunidades que, mesmo diante de processos persistentes de exclusão, reinventam suas formas de existir e de educar. Reconhecer essas narrativas é reconhecer também os sujeitos que as produzem, educadores, estudantes e lideranças, e compreender que suas experiências constituem saberes indispensáveis à construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Ao dialogar com as reflexões de Ailton Krenak (2021), é possível compreender que a educação, quando enraizada na ancestralidade e

nas experiências comunitárias, se torna um espaço de reconexão com a terra, com o tempo e com o outro. Essa dimensão convoca a escola a rever seus fundamentos, valorizando os modos de viver e aprender que sustentam a continuidade da vida em suas múltiplas expressões. Nesse sentido, o EHCAI pode ser compreendido como um convite à escuta das cosmologias que habitam os territórios, um gesto de cuidado e de reencontamento do mundo.

Descolonizar o saber, nesse contexto, não é apenas um gesto simbólico, mas um ato político e pedagógico que desafia as hierarquias do conhecimento e reposiciona os sujeitos historicamente subalternizados como protagonistas. Os desafios são muitos, desde a resistência institucional até a necessidade de formação continuada, mas o caminho aberto pelas comunidades de Magé indica que há uma potência transformadora quando o currículo se enraíza nas realidades e nos afetos locais.

Mais do que uma experiência vivida/sentida e pertencente a um território, o que se evidencia é a possibilidade de um paradigma educacional comprometido com a justiça cognitiva e social, capaz de reconhecer na pluralidade das vozes periféricas não uma exceção, mas a própria essência de uma educação pública emancipadora, sensível e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

D'ANDREA, Tiaraju Pablo. **40 ideias de periferia**. Dandada Editora, 2020.

DOS SANTOS, Antônio Bispo; PEREIRA, Santídio. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos: modos e significações. **Brasília: INCTI/UnB**, v. 89, 2015.

FAUSTINI, Marcus Vinícius. **Guia afetivo da periferia**. Aeroplano, 2009. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

HB, Heraldo. O Cerol Fininho da Baixada–Histórias do Cineclubes Mate com Angu. **Rio de Janeiro: Aeroplano**, 2012.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GAYOSO, Solange. KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, n. 1, p. 302-305, 2020.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MORAES, J. S. Autobiografia, narrativa e pesquisa formação: princípios, conceitos e finalidades nas pesquisas qualitativas em educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, e2412953, 2024. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e12953>

MOREIRA, Marcelo Sevaybricker. Democracias no século XXI: causas, sintomas e estratégias para superar sua crise. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 15-49, 2021.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agnóstico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, v. 25, p. 165-175, 2005.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. **Dados**, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

STENGERS, Isabelle. **Uma outra ciência é possível**: Manifesto por uma desaceleração das ciências. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.017

PARECER 015/2023 DO CME DE SOBRAL/ CE: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ana Letícia dos Santos Canuto do Nascimento¹
Diana Nara da Silva Oliveira²

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre o Parecer 015/2023 normatizado pelo conselho municipal da educação (CME) do município de Sobral-Ceará, refletindo o processo de regulamentação e implementação de diretrizes curriculares para as unidades de ensino de Sobral no que se refere à educação para as relações étnico-racial (ERER). A lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 estão envoltas de uma protelação em sua efetivação nas cidades e municípios deste país em consequência do racismo estrutural que afeta a sociedade brasileira, produzindo dificuldades e quase nenhuma iniciativa para que a lei seja aplicada. Pensando em efetivar na prática, as ações para a ERER, o conselho municipal da educação de Sobral-Ceará emitiu o parecer 015/2023 com o intuito de garantir a aplicação efetiva das leis que estabelecem a obrigatoriedade do ensino e a inclusão no currículo oficial das escolas a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino público e privado. Com isso, o objetivo deste trabalho é analisar o Parecer 015/2023, refletindo

- 1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (PPGEEN/UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). E-mail: analeticiacanuto2022@gmail.com;
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará; docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). E-mail: diana.nara@uece.br;

suas contribuições, restrições e implicações para a efetiva implementação da EREER no Sistema Municipal de Ensino, conforme previsto pelas leis. Para isso, realizou-se uma análise documental, a partir da análise do Parecer 015/2023, das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para o EREER e os Relatórios das ações positivas desenvolvidas pelas escolas municipais de Sobral-Ceará. A análise será fundamentada nos estudos sobre a EREER com base em autoras e autores como Nilma Lino, Bárbara Carine, Elliane Cavalleiro, Kabengele Munanga, entre outros. As conclusões apontam para o aumento de ações voltadas para a temática, mas não se percebe ainda uma continuidade de ações dentro da rotina escolar destas instituições, uma vez que as ações voltadas para a EREER estão sendo desenvolvidas por meio de projetos, representando um passo para o acesso dos estudantes com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Palavras-chave: EREER, lei 10.639/2003, lei 11.645/2008, parecer 015/2023.

INTRODUÇÃO

A abordagem da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) ampliaram-se no decorrer dos anos, possibilitando a abertura de espaços diversos para as discussões sobre a discriminação, o racismo e os seus efeitos nas relações estabelecidas pelos estudantes nos diferentes níveis de ensino. (Coelho e Ferreira, 2023, p 562)

A educação para as relações étnico-raciais(ERER) tem se apresentado como um marco importante nos diálogos educacionais conscientizando mais pessoas para a realidade que acontece no ambiente escolar de invisibilização e negligência diante das violências de racismo, discriminação e preconceito. Ao analisar a afirmação acima é possível perceber alguns avanços e a importância da inserção deste conteúdo nas formações iniciais e continuadas de professoras e professores, nos planejamentos pedagógicos, nas reuniões de responsáveis, no cotidiano escolar e em conversas com os estudantes no intuito de romper com a falta de conhecimento acerca da ERER e com as desigualdades raciais e sociais estabelecidas dentro da escola que são ignoradas pela comunidade escolar.

No entanto para a abordagem do conteúdo da educação para as relações étnico-raciais terem ampliado os diálogos nos diversos espaços atualmente, foi necessário anos de lutas lideradas pelo movimento negro, educadores e intelectuais na tentativa de pautar de forma mais fundamentada a denúncia do racismo estrutural e a necessidade de incluir a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares na busca por emancipar a educação ofertada para que desenvolva a consciência crítica de seus estudantes e compreendam as contradições existentes em nossa sociedade e no ambiente escolar para que saiam do estado de alienação e percebam as violências ocorridas no cotidiano escolar, mas que são naturalizadas por se tratar de algo estrutural, apesar disso temos visto que aos pouco essa discussão tem sido feita e revolucionado alguns contexto educacionais e parte de nossa sociedade.

Por conseguinte, destas lutas e diálogos sobre a ERER, em 2003 é aprovada a lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino da his-

tória e cultura afro-brasileira e africana e da inserção deste conteúdo nos currículos escolares das redes públicas e privadas de ensino da educação básica. Ou seja, a lei já possui 22 anos de existência, no entanto a discussão e materialização da mesma ainda é algo em permanente construção. Ressalto que esta legislação foi alterada para a lei 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas nos espaços escolares, um povo também invisibilizado e negligenciado no contexto histórico brasileiro, sendo conhecido de maneira estereotipada negativamente.

Gomes (2007) ressalta a importância do movimento negro na luta pela materialização desta legislação, assim como ressalta o caráter de política universal que a lei adquiriu ao propor uma ação voltada para romper com o histórico de exclusão e desigualdades de populações minorizadas (negra e indígena) no acesso à educação, promovendo o devido respeito as suas diferenças culturais e contando as outras histórias que contextualizam historicamente a formação social do Brasil. Para o autor,

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença. (2007, p.106)

Refletindo sobre o contexto acima é possível ter a dimensão do marco histórico e da importância da aprovação desta lei para se pensar um futuro diferente para estas populações, entendendo que as lutas não cessam e que é um percurso longo até a lei ser efetivada na prática das escolas, mas ela está posta de maneira a ser cumprida em todos os níveis de educação, uma vez que ela é obrigatória para a educação básica, no entanto se entende a relevância dela para o ensino superior que irá formar os educadores e educadoras atuantes na educação básica, ou seja,

a EREER precisa ser um diálogo intencional em nossa sociedade de um modo geral buscando “reparar” historicamente este contexto de exclusão, desigualdades, negligências e invisibilizações, porém será essa “reparação” possível, diante deste longo tempo de violências contra estes povos?

Nesse sentido o presente escrito justifica-se pelo interesse em compreender de que maneira o Parecer nº 015/2023, do Conselho Municipal de Educação de Sobral-Ceará, contribui para a efetiva implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos escolares e no cotidiano das instituições de ensino do referido município. Busca-se, assim, analisar o cumprimento da legislação vigente, compreender como a norma tem sido aplicada e identificar os principais desafios enfrentados no combate ao racismo e na promoção de uma educação pautada na igualdade e na inclusão.

Com isso, o objetivo deste trabalho é analisar o Parecer nº 015/2023 e refletir sobre suas contribuições, limitações e implicações para a efetiva implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no sistema municipal de ensino de Sobral-Ceará, conforme previsto na legislação vigente. Para tanto, realizou-se uma análise documental baseada no próprio Parecer nº 015/2023, nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e nos relatórios das ações afirmativas desenvolvidas pelas escolas municipais. A análise fundamenta-se em referenciais teóricos da área, com destaque para autoras e autores como Nilma Lino Gomes, Bárbara Carine

Soares, Cida Bento, Ademilson Soares, Lisa Feital e Regina Melo, entre outros. Os resultados indicam avanços no aumento de ações voltadas à temática étnico-racial; contudo, observa-se a ausência de continuidade dessas práticas na rotina escolar, uma vez que as iniciativas têm ocorrido predominantemente por meio de projetos pontuais, representando, ainda assim, um passo significativo para o reconhecimento e a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no contexto educacional.

Entendendo que precisamos olhar para os passos que tem sido caminhados com esperança de que tenhamos outros marcos importantes para se alcançar uma sociedade e uma educação mais justa e inclusiva, respeitando as diferenças e não oprimindo-as. Dando continuidade nos movimentos que tem sido feito acerca da inserção da EREER, em 2004 como desdobramento da lei 10.639/2003 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para orientar as redes de ensino públicas e privadas do Brasil a incluir de maneira crítica, respeitosa e efetiva a educação para as relações étnico-raciais nos currículos da educação básica. Se tornando mais um instrumento para a promoção de uma educação justa, antirracista e inclusiva. Pinheiro (2023, p.135) destaca o que se busca com a regularização destas legislações:

As leis são fundamentais como mecanismo de cobrança das instituições para que não precisemos partir do zero sempre, tendo que iniciar as discussões nas escolas e nas universidades pelo princípio do convencimento, ou seja, não devemos trabalhar a EREER em sala de aula meramente porque a lei obriga, mas porque temos consciência histórica da necessidade de reparação social dessas maiorias minorizadas no Brasil.

Analisando a ideia acima, concebe-se um ideal para as práticas pedagógicas com a EREER que seria ações realizadas a partir de uma tomada de consciência histórica sobre a relevância das contribuições das populações negras e indígenas na constituição e formação do Brasil, reconhecendo o longo período em que estas populações foram marginalizadas e apagadas nos contextos sociais e em seus conhecimentos nesta sociedade. Entendendo que a legislação tem sido fundamental para hoje cada vez mais se perceba e escute o diálogo sobre este conteúdo e sendo pauta em diversos espaços para um dia futuro a educação para as relações étnico-raciais possa ser uma realidade não por força da lei, mas porque a sociedade tenha buscado a saída da alienação em não se perceber no contexto ao qual vivencia, tomando consciência crítica das violências raciais e sociais direcionadas para estas populações.

A educação para as relações étnico-raciais, como já mencionado e evidenciado ao longo deste texto, resulta de um longo percurso de lutas, conquistas parciais e desafios persistentes. Contudo, ainda está distante de se concretizar plenamente nas secretarias municipais de educação em todo o país. Embora tenha como propósito o enfrentamento ao racismo e a promoção de uma educação pautada na inclusão e na igualdade racial, a efetivação da EREER tem sido, em muitos municípios, continuamente postergada. Considerando que a legislação, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e privadas de educação do país, já conta com 22 anos de existência, torna-se necessário refletir sobre os avanços e os entraves que ainda persistem em sua efetivação, assim como a inserção em seus currículos escolares, no entanto são poucos os municípios que tem efetivado esta lei em suas realidades educacionais. Este cenário de não efetivação da lei se comprova a partir da divulgação da pesquisa realizada pelos institutos Geledés e Alana no ano de 2022 apontando que das 1.187 secretarias municipais de educação pesquisadas, 71% destas não efetiva a lei, proporcionando pouca ou nenhuma atividade voltada para a EREER.

Os resultados desta pesquisa citada acima apontam para alguns desafios em retardar o cumprimento desta lei dentre elas estão: o racismo estrutural, a intolerância religiosa, a falta de formação inicial e continuada dos professores, ausência de recursos didáticos, a resistência da comunidade escolar por falta de reconhecimento racial, bem como baixo engajamento de profissionais branco. (Matuoka, 2024)

Avaliando os desafios apresentados acima para a procrastinação desta legislação é possível perceber que todas partem do viés violento do racismo, pois como Almeida (2019, p.21) nos fala “[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.” Logo se observa o que está enraizado no olhar e pensamento da sociedade brasileira sobre a ideia destas populações, mantendo e reproduzindo a exclusão, a desigualdade, a invisibilização e as violências mesmo quando não se tem uma intenção

explícita, mas é o que dá sentido a como a sociedade foi construída e continua sendo mantida economicamente e politicamente, pois o sistema social tem privilegiado por muito tempo uma pequena parte da população em detrimento de uma maioria que é minorizada e estereotipada negativamente na sociedade brasileira. Uma vez que a história propagada nas escolas e espaços sociais é que estas populações (negra e indígena) estão conectadas com os espaços de subalternidade, de falta de conhecimento, à pobreza, a maldade, à uma estética feia, ao crime, à preguiça e dentre outros aspectos negativos.

Por isso, é urgente e necessário criar oportunidades que garantam o acesso à história e à cultura dos povos negros e indígenas, de modo a possibilitar a tomada de consciência sobre a riqueza epistêmica que possuem, a beleza cultural e estética que expressam em suas manifestações, bem como o reconhecimento de seus saberes como legítimos para o exercício de cargos e espaços de liderança que historicamente lhes foram negados. Considerando que as oportunidades de acesso à educação sempre se distribuíram de forma desigual na sociedade brasileira, privilegiando alguns e marginalizando outros, torna-se imprescindível romper com tais estruturas de privilégio e exclusão.

Por se encontrar dentro do cenário de pouca ou nenhuma ação para as relações étnico-raciais a qual a pesquisa citada apresenta, o município de Sobral, dar um passo decisivo e importante para que se cumpra a legislação para a educação das relações étnico-raciais ao normatiza através do conselho municipal de educação o parecer 015/2023 que vai tratar de regulamentar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à EREER e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, no âmbito das unidades públicas e privadas do Sistema Municipal de Ensino de Sobral.

A importância do parecer 015/2023 na política educacional de Sobral-Ceará não dará apenas como mais um documento técnico, mas apresenta-se como um instrumento para possibilitar o engajamento e a efetivação das legislações já existentes voltadas para a EREER por condi-

cionar a legalização das instituições de ensino a partir da apresentação de documentos comprobatórios da inserção da educação para as relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento Escolar e no cotidiano do ambiente escolar, ou seja, existe uma fiscalização para se verificar o cumprimento do parecer, algo que não é feito com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas secretarias municipais de educação no Brasil.

Desta forma, este estudo se faz interessado em contribuir para o diálogo sobre a relevância de se promover a educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares, na formação continuada das professoras e professores e no cotidiano do ambiente escolar. Pelo fato de haver uma necessidade de romper com as violências do racismo dentro das escolas e promover o contato com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, buscando conscientizar criticamente a toda a comunidade escolar sobre o contexto histórico ao qual está imersa a propagação e reprodução do apagamento e negligência destas populações.

Nesse sentido é preciso perceber o quanto o conteúdo da EREER nas instituições que cumprem a lei tem possibilitado um espaço para que a escola reflita sobre as diferenças e as relações estabelecidas em seus ambientes, concebendo condições e possibilidades de se pensar outras perspectivas de educação para o ambiente escolar promovendo e sistematizando conhecimentos historicamente excluídos e invisibilizados.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um estudo de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, do tipo análise documental das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e do parecer 015/2023 do conselho municipal de educação - CME de Sobral-Ceará, voltado à análise do parecer 015/2023 e refletindo suas contribuições, restrições e implicações para a efetiva implementação da EREER no sistema municipal de ensino, conforme previsto pelas leis.

A escolha pela natureza descritiva “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (Silva & Menezes, 2000, p.21). Nesta circunstância, permite descrever as condições e limites vivenciados na normatização do parecer 015/2023 da CME e na implementação efetiva da lei 11.645/2008 no cotidiano escolar, mostrando como se dá as dinâmicas de promoção da ERER nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas dentro da escola. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Denzin e Lincoln (2006), concebe-se uma perspectiva interpretativa da humanidade, o que relaciona-se ao momento em que seus pesquisadores estudam os elementos em seus aspectos específicos, buscando entender os acontecimentos através das concepções que as pessoas trazem. Assim, a abordagem qualitativa se mostra relevante para perceber os desafios e avanços presentes no contexto do cumprimento da lei, mostrando como o parecer 015/2023 se movimenta para as ações concretas de enfrentamento ao racismo na educação básica do referido município, buscando compreender os caminhos trilhados para a efetivação desta importante política educacional voltada a romper com as violências raciais e o apagamento histórico destas populações (negras e indígenas).

A técnica de análise documental, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), constitui “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Dessa forma, o estudo fundamenta-se na análise do Parecer nº 015/2023 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Sobral-Ceará; nos Relatórios das ações afirmativas desenvolvidas pelas escolas municipais referentes à implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e da Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, com o propósito de identificar contribuições, desafios e estratégias voltadas à implementação efetiva das ações, formações e práticas relacionadas à ERER, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER.

A coleta de dados foi sistematizada a partir do parecer 015/2023 da CME e dos relatórios elaborado das ações positivas desenvolvidas nas escolas municipais de Sobral, uma vez que cada escola municipal precisa entregar um relatório anual com as ações desenvolvidas pela instituição, destacando avanços e desafios no cumprimento da normativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O parecer 015/2023 do conselho municipal de educação do município de Sobral regulamenta a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, no âmbito das unidades de ensino do sistema municipal de ensino de Sobral, aprovado em 30 de outubro de 2023.

O documento orienta as ações do município, enquanto secretaria municipal de educação, seguida da listagem dos deveres das unidades integrantes do sistema municipal de ensino de Sobral, tanto da rede pública municipal em todos os níveis e modalidades quanto as escolas de educação infantil da rede privada e as atribuições do conselho municipal de educação. O parecer foi embasado nos principais documentos que norteiam e orientam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para a sua efetivação no cotidiano das comunidades escolares, sendo eles as leis 10.639/2003, 11.645/2008, resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE (01/2004 e 416/2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o ERER e pareceres do CNE (03/2004, 2/2007 e 14/2015) com o intuito de apresentar e dialogar sobre esta legislação que já existe a um tempo, mas é pouco conhecida entre as instituições educacionais.

Para a normatização do parecer 015/2023 foi realizado momentos formativos para orientar os gestores escolares para a inserção da ERER no projeto político pedagógico, no regimento escolar e no cotidiano da escola, primeiro apresentando a temática para eles, para em seguida propor estudos acerca deste conteúdo, depois elaborou-se as altera-

ções possíveis para serem votadas pelas pessoas que atuam na gestão das escolas e por último então lavrou-se a ata com as modificações nos documentos oficiais. Logo, normatizado o parecer, a continuidade estava sob a responsabilidade das escolas iniciarem as ações no ambiente escolar. Então para fiscalizar a efetivação do parecer nas instituições escolares do município de Sobral, o conselho municipal de educação solicitou um relatório anual com as ações desenvolvidas pela instituição, destacando avanços e desafios no cumprimento da normativa, o relato deveria conter a apresentação das atividades realizadas, a lista dos profissionais participantes e o apontamento com os impactos positivos e os desafios para normatização do documento, seguido das considerações finais com as devidas comprovações (fotos) que as ações ocorreram dentro da escola.

Para uma melhor compreensão a respeito do conteúdo relacionados neste documento estudado acerca das obrigações, será exposto uma síntese para que possamos discutir diante dos resultados adquirido neste parecer, iniciando ao que compete ao município através da secretaria municipal de educação consistindo no apoio com a oferta de materiais didáticos, formação continuada para os professores, garantia de orçamento para implementação das ações voltadas para EREER, estabelecer parcerias com movimentos negros e grupos de pesquisas, orientar e acompanhar as ações, definir diretrizes que faça o rompimento com o racismo e promover ampla divulgação do parecer. (CME, 2023).

As obrigações que competem a secretaria municipal de educação busca preencher as ausências identificadas no sistema de ensino em Sobral, pois através de uma avaliação diagnóstica da educação infantil em Sobral (2019), realizada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES) - Universidade de São Paulo e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal foi possível observar algumas lacunas existentes na educação para as relações étnico-raciais como disponibilidade e uso de materiais do repertório étnico-racial, relato dos professores ao afirmarem não se sentirem preparados para abordar a temática das relações étnico-racial (ausência de formação continuada para professoras e professores

a respeito da EREER), bem como a escassez de práticas pedagógicas que abarque a diversidade cultural e étnico-racial que é uma realidade brasileira. Refletindo sobre os resultados desta avaliação diagnóstica e os deveres da secretaria municipal, foi reafirmado para o município compromisso em se implementar efetivamente a EREER neste município, concebendo a ela a obrigação de ofertar e se comprometer em promover uma educação inclusiva e antirracista, possibilitando que toda a comunidade escolar desenvolva a consciência crítica da necessidade de assimilar este conhecimento que historicamente foi silenciado e excluído dos ambientes escolares.

Nesse sentido baseado nos Deveres das Unidades do Sistema Municipal de Ensino de Sobral (CME, 2023) entendemos que a normativa deve estimular e promover a efetiva implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no cotidiano escolar, assegurando práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo e valorização da diversidade. Nesse sentido apontamos alguns caminhos para melhor aplicabilidade do documento-

1. Realização de eventos e ações comunitárias por meio de organizar eventos, seminários e campanhas sobre a temática étnico-racial envolvendo toda a comunidade escolar;
2. Formação continuada e grupos de estudo que estimular a criação de grupos de estudo e formação permanente sobre EREER entre docentes, gestores e estudantes.
3. Parcerias e colaborações estabelecendo parcerias com o movimento negro, universidades e grupos de pesquisa, fortalecendo o diálogo entre escola e sociedade.
4. Fomento a Projetos Pedagógicos que incentivem e apoiem a realização de projetos interdisciplinares voltados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
5. Combate ao Racismo adotando medidas pedagógicas e institucionais adequadas para enfrentar e prevenir casos de racismo no ambiente escolar.
6. Apoio à Prática Docente oferecendo suporte aos professores na elaboração de atividades, seleção de materiais e planejamento de aulas com enfoque na EREER.
8. Integração ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) inserindo a EREER no PPP, regimento escolar e currículo, assegurando sua transversalidade nas práticas peda-

gógicas. 9. Registro e Monitoramento em que seja possível registrar todas as ações desenvolvidas sobre EREER e entregar anualmente um relatório circunstanciado ao Conselho Municipal de Educação.

Analisando as atribuições das unidades escolares percebe-se que para além do combate as violências do racismo, as ações visam o contato dos estudantes e professores com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena ao possibilitar o conhecimento que historicamente foi silenciado, sistematizando esta aprendizagem que fortalece a identidade negra e indígena e proporciona para as pessoas não negras a consciência histórica e o respeito pela diferença, pois Bento (2022, p.12) relata que “... a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar.” Analisando este relato compreendemos a necessidade e a urgência em transformar essa realidade violenta que acontece através dos episódios de racismos, preconceitos e discriminações no ambiente escolar, desumanizando e invisibilizando alguns estudantes com mais frequência ainda na educação infantil por não se conceber que crianças tão pequenas possam reproduzir o racismo ou não compreendem as diferenças raciais.

Corroborando com a discussão Bento (2012) afirma que diferentes estudos revelam a percepção das crianças, entre 3 e 5 anos, em relação às diferenças raciais, reconhecendo e hierarquizando as pessoas com base nesta interpretação, logo que observam e reproduzem inconscientemente os comportamentos dos seus responsáveis. Ou seja, as crianças percebem as diferenças raciais e suas hierarquizações sim desde de muito pequenas ao conviverem em ambientes onde se naturalizam essas violências por aqueles e aquelas que são as referências para esta criança mesmo que estes não percebam suas ações racistas ou não ensinem diretamente este comportamento as suas crianças. Por isso a importância de se transmitir o conhecimento acerca da educação para as relações étnico-raciais a fim de proporcionar uma educação que rompe com as desigualdades

e exclusões, possibilitando o acesso à educação que foi negado durante muito tempo a estas populações.

Estamos em um país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. (Munanga, 1996, p. 220-221)

Refletindo sobre este cenário que retrata exatamente como as situações de racismo acontecem no Brasil, evidenciando que o silêncio, a invisibilização e a neutralidade sempre marcaram as questões étnico-raciais, proporcionando um apagamento e uma marginalização da história e cultura afro-brasileira e africana. Não se fala dos reis e rainhas que foram sequestradas violentamente de suas terras no continente africano para serem escravizados no território brasileiro e nem das contribuições desta população para a construção sócio-econômica deste país. Pensando sobre esta ausência de reconhecimento da potencialidade das pessoas negras, identifica-se a necessidade e a urgência em promover o conhecimento acerca da história e cultura deste povo, proporcionar visibilidade a esta temática é um caminho também de reparação histórica e valorização das diferenças raciais e culturais. Mostrando o quanto este documento é relevante para as possibilidades de mudança no contexto existente hoje nas escolas deste município.

Dando continuidade, chegamos as últimas atribuições destinadas ao conselho municipal da educação de Sobral que corresponde em regulamentar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à educação das relações étnico-raciais nas unidades do sistema municipal de ensino de Sobral; monitorar, em caráter permanente, o processo de implementação; diligenciar as unidades escolares que não atenderem ao que instrui o presente documento; receber, analisar e aprovar os PPP's e regimentos escolares após a adequação para ERE e receber, analisar e aprovar os relatórios circunstanciados sobre as ações pelas escolas. (CME, 2023)

Observando as obrigações do CME entende-se o compromisso em tentar fiscalizar a efetivação do parecer nas ações desenvolvidas pelas escolas municipais de Sobral, ver todo esse movimento em direção ao cumprimento da lei dá esperança de que algo possa estar mudando, ainda que seja por força do capitalismo, ao movimentar estas mudanças. Uma vez que ao vermos a EREER chegando a mais espaços atualmente, é resultado dos incentivos financeiros que tem sido proporcionado para as secretarias municipais de educação que promovam ações voltadas para a temática, logo o desejo é que mesmo em meio a motivação monetária, possa ser formada a consciência crítica a respeito do conteúdo para educação das relações étnico-raciais. Ou seja, o compromisso maior em normatizar um documento que efetivasse as leis já existentes surgiu a partir de estímulos financeiros.

Entretanto compreende-se a importância destas leis e documentos para que se possa iniciar um diálogo e propagar esse conhecimento historicamente silenciado, pois “produzir uma nova forma de educar crianças em estabelecimentos educacionais é o nosso desafio” (Cardoso, 2021, pág. 120). Assim sendo as unidades escolares de Sobral aceitaram esse desafio em propor novas perspectivas de educação no currículo e na prática, dado o que apresenta-se nos relatórios circunstanciados entregues ao final do ano de 2024, cumprindo um dos deveres atribuídos as escolas.

Enfim faremos agora uma análise dos impactos e desafios apresentados por algumas escolas nos relatórios entregues a CME, como o parecer foi aprovado em 2023, até o momento só foram entregues por cada unidade do sistema municipal de ensino de Sobral um relatório circunstanciado sobre as ações positivas voltadas para a educação das relações étnico-raciais referentes ao ano de 2024. Os resultados mais impactantes descritos foram a inclusão dos conteúdos étnico-raciais no currículo enriquecendo as práticas pedagógicas; a ampliação do repertório cultural, promovendo uma educação inclusiva; o entusiasmo das crianças ao ter contato com o conteúdo e o material da EREER; ampliação da percepção das crianças sobre a diversidade étnico-racial, cultivando valores; melhor

convivência social e interação entre os alunos; Analisando estes primeiros impactos positivos nota-se que a afirmação de Soares, Feital e Melo (2023, p. 158) faz sentido quando dizem que:

Uma análise mais acurada do processo de escolarização e das oportunidades educacionais das crianças negras revela que uma educação e um currículo antirracista tem efeito bastante positivo na trajetória escolar dessas crianças, historicamente alijadas do direito à educação. Além disso, propostas curriculares baseadas na lei 10.639/2003, alterada pela lei 11.645/2008, são decisivas para assegurar que a escola pública seja espaço de inclusão e promoção da igualdade racial.

Refletindo a afirmação acima e os impactos descrito nos relatórios é possível perceber como o ambiente escolar vivencia uma maneira nova de olhar as diferenças raciais e culturais, assim como assimilam conhecimentos para a formação de uma consciência crítica acerca das desigualdades e suas hierarquizações quando assegura que a escola possa ser um espaço inclusivo e antirracista, proporcionando bem-estar para estudantes que antes se encontravam em uma situação de marginalidade até no ambiente educacional, quando suas presenças eram invisibilizadas e suas falas silenciadas, tornando-se a referência do que é negativo como relata Bento (2022, p.13) que “na escola, quantas vezes percebia os professores enaltecerem o esforço de minhas colegas brancas - como eles - de forma afetuosa, enquanto eu ficava sempre às margens, por estar afastada do modelo que eles valorizavam. Minha presença só se fazia notar como exemplo negativo.” A partir do relato dos resultados descrito neste primeiro relatório observa-se que finalmente outros estudantes (negros e indígenas) estejam sendo notados e acolhidos. Nos relatórios tivemos ainda estes apontamentos que tratam da valorização da diversidade cultural e racial; fortalecimento e pertencimento das crianças; criação de ambiente positivo de pessoas negras; rompimento de práticas racistas; formação de consciência reflexiva sobre as questões étnico-raciais e contato com a leitura de autores negros. Logo Pinheiro (2023, p.83) ressalta que “apresentar referências teóricas de intelectuais negros e negras é essen-

cial.” Portanto promover a aproximação com o conhecimento produzido por autores negros, não só amplia a perspectiva sobre os diferentes pensamentos e experiências, mas também combate o apagamento histórico que as culturas e saberes negros sofreram. Essa ação contribui para romper com estigmas e preconceitos que ainda permeiam o espaço escolar e social.

Um dos principais desafios apresentados nos relatos foi romper o mito de que a educação infantil não tem racismo, uma vez que não se concebe que crianças pequenas possa reproduzir o racismo e perceber as desigualdades e suas hierarquizações no ambiente em que convivem, em vista disto Soares, Feital e Melo (2023, p.157) expõe que o “racismo é implícito, não assumido e não tematizado na educação infantil, persistindo atitudes e práticas racista de exclusão e de disciplinarização dos corpos de crianças negras. Por isso, há crianças negras que declaram que gostariam de serem brancas.” Esta exibição evidencia a falta de formação das educadoras em entenderem a relevância de proporcionar um ambiente que inclua as demais infâncias e a falta de compromisso em proporcionar um ambiente que fortaleça a identidade das crianças negras através de práticas pedagógicas antirracista.

Os demais apontamentos listados nos relatos sobre os desafios foram a descolonização do currículo e práticas; formação de professoras reflexivas e desejosas de novas práticas; promover a aquisição de valores e atitudes antirracista, a fim de superar os preconceitos estruturais da sociedade; incentivar as famílias a refletirem e se autodeclararem a respeito de sua identidade racial (ficha de matrícula) e desconstrução de expressões preconceituosas. Todas essas indicações listadas como dificuldades em efetivar a EREER reforçam as ideias racistas em que a sociedade brasileira está estruturada uma vez que “Lidar com o racismo, possivelmente presente em você, é algo desafiador, que exige coragem e compromisso”. (Cavalleiro, 2024, pág. 63) Ou seja, a maioria das pessoas não estão dispostas a mudança, pois a coragem e o compromisso de romper com a naturalização da desumanização que o racismo causa é algo exigente e

em algumas situações é ser a única pessoa no diálogo que vai compreender o mal causado por esta violência, por isso se torna desafiador lidar com o racismo, visto que é naturalizado nesta sociedade e as pessoas não enxergam ou não querem enxergar algo que acontece bem próximo de si e nos contextos em que vivenciam.

Em virtude dos resultados obtidos nos relatórios concebe-se que a listagem dos impactos positivos foi mais extensa que os desafios, mas em contrapartida temos dificuldades bem exigentes e que necessitam de ações intensas para superá-las, atividades essas voltadas para as formações e reuniões a longo prazo para então se observar mudanças, por se tratar de ideias e olhares enraizados de discriminações, preconceitos e racismo. Ao analisar os impactos temos dimensão do quanto este trabalho voltado para a EREER é urgente e necessário para o contexto social vivenciado dentro das escolas, promovendo conhecimento e socialização às relações desenvolvidas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim ao analisar o parecer 015/2023 do conselho municipal de educação do município de Sobral-Ceará é possível considerar que a normativa tem contribuído para a implementação da educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares das unidades de ensino do município e nas ações dentro do ambiente escolar, embora apresente limitações e procrastinações. Ao avaliar os resultados apresentados nos relatórios circunstanciados elaborados pelas escolas observamos uma variedade de ações e impactos positivos a partir da proposta de acesso a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, mas não se percebe ainda uma continuidade de ações dentro da rotina escolar destas instituições, uma vez que as ações voltadas para a EREER estão sendo desenvolvidas por meio de projetos, representando um passo para o acesso dos estudantes a educação para as relações étnico-raciais, mas ainda não é o ideal, pois é preciso refletir sobre estas atividades para que tenha a intenção-

nalidade de formar a consciência crítica das pessoas que constituem a comunidade escolar, possibilitando este conhecimento para que as ações não sejam esvaziadas de sentido ou sejam apenas para constar no relatório anual que deve ser entregue ao CME, logo o compromisso em refletir e formar para a EREER deve existir em todas as atividades.

Neste contexto se faz necessário ressaltar que a ideia de fiscalização através dos relatórios circunstanciados entregues anualmente tem sido um caminho para que as escolas se comprometam em buscar formação e promover as ações voltadas a educação para as relações étnico-raciais. Assim outro ponto a ser apresentado é a busca por formação continuada de professores realizada pelas unidades escolares do município, pois identificaram que este é um aliado importante para o enfrentamento dos desafios que foram listados nos relatórios e surgem ao longo das propostas de atividades.

Conclui-se, a partir dos dados coletados através da análise do parecer e dos relatórios circunstanciados que a normativa tem proporcionado diálogos e ações voltadas para EREER, possibilitando a implementação da educação para as relações étnico-raciais, iniciando a efetivação da legislação já existente, mostrando-se que esse percurso dentro dos ambientes escolares é urgente e necessário para se promover uma educação inclusiva e antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. Racismo Estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra/Editora Polén, 2019.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012. p. 98.

BENTO, C. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL, Lei nº 10.639/03. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 3/CNE/CP, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

CARDOSO, Cintia. Branquitude na educação infantil. 2021- 1º ed. Curitiba: Appris.

CAVALLEIRO, E. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

COELHO, W. N. B., & FERREIRA, A. de M. S. (2023). A ERER na educação básica: O trato com a diversidade cultural em uma escola paraense (2014-2020). Interfaces da educação, 13(39). <https://doi.org/10.26514/inter.v13i39.6082>

CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - CME, Parecer 015/2023. Regulamenta a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito das unidades de ensino do Sistema Municipal de Ensino de Sobral. SOBRAL, 30 de out. de 2023. BRASIL.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GOMES, N. L. (Org.) Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATUOKA, I. Geledés e Alana lançam pesquisa sobre municípios que colocam a Lei 10.639/03 em prática. Geledés, 2024. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br>

org.br/geledes-e-alana-lancam-pesquisa-sobre-municipios-que-colocam-a-lei-10-639-03-em-pratica/> . Acesso em: 25 de out. de 2025.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silencioso. In; SCHWARCZ, Lilia Moritz. & QUEIROS, Renato da Silva. (Orgs). Raça e diversidade. São Paulo: Edusp, 1996.p.220-221.

PINHEIRO, B. C. S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta, 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. Florianópolis: UFSC, 2000.

SOARES, A. de S. FEITAL, L. M. MELO, R. L. C. de. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na educação infantil. In: GOMES, N. L; ARAÚJO, M. de (Orgs.).

Infâncias Negras: Vivências e Lutas por uma Vida Justa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.018

VOZES CONTRA O RACISMO: O USO DO SAMBA-ENREDO E A PRODUÇÃO DE PODCASTS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alberto Alvadia Filho¹Walace Ferreira²Guilherme Nogueira de Souza³Rodrigo de Souza Pain⁴

RESUMO

Este trabalho sugere o uso da tecnologia em aulas de Ciências Humanas desenvolvendo-se o antirracismo, promovendo uma escuta crítica acerca da questão racial no Brasil e valorizando intelectuais negros e negras, valendo-se como recurso didático-pedagógico o samba-enredo apresentado no carnaval do Rio de Janeiro de 2022 “Empretecendo o pensamento é ouvir a voz da Beija-Flor” (escola Beija-Flor de Nilópolis). O objetivo é articular música, história, memória e identidade negra, refletindo sobre o racismo estrutural, as formas de resistência e a importância da produção de conhecimento a partir

- 1 Doutorando em Ciências Sociais no PPCIS da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral - RJ, afilho30@gmail.com;
- 2 Doutor em Sociologia pelo IESP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Associado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) - RJ, wala-ceuerj@yahoo.com.br;
- 3 Doutor em Ciências Sociais no PPCIS da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Associado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) - RJ, guilherme.nogueira.souza@hotmail.com;
- 4 Doutor em Ciências Sociais, na área de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA-UFRJ), Professor Associado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) - RJ, rodrigo.pain@gmail.com.

de referências negras. Alinhada à BNCC, especialmente à competência geral da educação básica nº 9 (direitos humanos), às Leis 10.639/03 e 11.645/08 (obrigatoriedade de incluir, no currículo escolar da Educação Básica, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena), a atividade propõe que estudantes do Ensino Médio analisem o samba-enredo, identifiquem seus temas principais, os personagens mencionados (Cruz e Souza, Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus, Machado de Assis, Clara dos Anjos, Cabana), além da possibilidade de mobilizar autores como Lélia Gonzalez, Frantz Fanon, Sueli Carneiro e Achille Mbembe. Em grupos, os estudantes escolheriam um tema relacionado (identidade negra, epistemicídio, resistência cultural, racismo estrutural, personagens homenageados, autores antirracistas etc.), elaborariam roteiros autorais e gravariam episódios de podcast com duração entre cinco e dez minutos. A avaliação consideraria a participação, a qualidade da argumentação, a articulação com os autores estudados e a criatividade na apresentação. Caso possível, os podcasts seriam publicados em plataformas digitais ou redes sociais, ampliando o alcance da produção. Assim, a proposta alia o conteúdo sociológico e histórico ao desenvolvimento de competências digitais e comunicativas, contribuindo para uma educação antirracista, transformadora e que defenda uma cidadania lastreada na igualdade racial, superando o perigo de uma história única, como alertado por Chimamanda Adichie (2019).

Palavras-chave: Antirracismo, Proposta didática, Beija-Flor, Samba-enredo, Podcast.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de servir de insumo para a elaboração de aulas de Sociologia voltadas principalmente ao Ensino Médio, com foco no estudo das relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva antirracista. A intenção é fomentar, junto aos estudantes, reflexões críticas e produções autorais por meio do formato de podcasts, tendo como eixo temático o samba-enredo de 2022 da Beija-Flor de Nilópolis, intitulado “Empretecendo o pensamento é ouvir a voz da Beija-Flor”. O uso desse samba como recurso didático busca articular arte, cultura popular e consciência histórica, possibilitando que os alunos reconheçam a potência das expressões culturais negras na construção da identidade nacional.

Mais do que restringir-se à abordagem do racismo e das desigualdades socioeconômicas presentes na sociedade brasileira, esta proposição visa valorizar a presença e o protagonismo da população negra na formação cultural, política e simbólica do país. Trata-se, portanto, de um convite à construção de uma cidadania pautada na igualdade racial e na valorização da diversidade, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003).

Esta proposta didático-pedagógica também busca contribuir para a superação do “perigo de uma história única”, expressão cunhada por Chimamanda Ngozi Adichie (2019), que denuncia o risco de narrativas excludentes e monoculturais silenciarem vozes plurais e experiências históricas fundamentais.

O conceito de racismo estrutural é importante neste trabalho, uma vez que remete à compreensão de que práticas discriminatórias e mecanismos de exclusão não se restringem a atitudes individuais, mas estão enraizados na própria constituição das instituições e nas estruturas sociais. Conforme destaca Silvio Almeida (2020), o racismo é um elemento orga-

nizador das relações sociais, econômicas e políticas, manifestando-se tanto nas políticas públicas quanto nas representações simbólicas e nos padrões de sociabilidade. Essa dinâmica faz com que determinados grupos étnico-raciais sejam sistematicamente expostos a condições de desigualdade, exclusão e violência simbólica, comprometendo o pleno exercício da cidadania e a efetivação dos direitos humanos.

A proposta metodológica de produção de podcasts constitui uma estratégia pedagógica inovadora e transversal, capaz de estimular a pesquisa, a oralidade, o trabalho colaborativo e a autoria dos estudantes. Por meio dela, os alunos podem se apropriar de conteúdos sociológicos de maneira crítica e criativa, relacionando conceitos teóricos a situações concretas do cotidiano. Além disso, o uso do podcast como ferramenta educativa permite a ampliação do diálogo entre escola e comunidade, valorizando saberes locais, experiências coletivas e expressões culturais diversas.

Cabe destacar, ainda, que a metodologia aqui apresentada não se restringe ao tema das relações étnico-raciais. Ela pode ser adaptada para a produção de podcasts sobre diferentes temáticas, de acordo com os objetivos de aprendizagem e as competências previstas no currículo escolar. Assim, configura-se como uma proposta flexível, que pode ser utilizada em distintos contextos educativos, tanto formais quanto não formais, e em projetos interdisciplinares voltados à promoção da cidadania crítica, da empatia e do respeito à diversidade.

DESENVOLVIMENTO: O ANTIRRACISMO NA PERSPECTIVA BRASILEIRA E SEU DABETE POR MEIO DO USO DE PODCASTS

A perspectiva antirracista dialoga de forma direta com os princípios éticos e políticos expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), sobretudo no que diz respeito à formação integral dos estudantes e à promoção de uma educação pautada na justiça social, na valorização das diferenças, no respeito aos direitos humanos e na constru-

ção de uma sociedade plural e democrática. A BNCC propõe que a escola seja um espaço de convivência com a diversidade, em que o diálogo com o Outro se converta em um exercício contínuo de empatia e reconhecimento. Nesse sentido, a educação antirracista não se limita à denúncia do preconceito racial, mas envolve a formação de sujeitos críticos capazes de compreender as origens históricas das desigualdades e de atuar para transformá-las.

A valorização da interculturalidade, princípio basilar da BNCC, implica reconhecer que o conhecimento e a cultura são produzidos por diferentes povos e grupos sociais, e que a escola tem o papel de incorporar e legitimar essas múltiplas vozes. Assim, promover uma educação antirracista significa garantir o direito de todos os estudantes (negros, indígenas, brancos e de outras origens étnico-raciais) de se verem representados nos conteúdos, nas práticas pedagógicas e nas narrativas escolares. Essa abordagem rompe com a lógica eurocêntrica que historicamente orientou a educação brasileira, contribuindo para uma revisão crítica dos currículos e para a ampliação das referências culturais presentes no ambiente escolar.

A perspectiva antirracista também se ancora nos valores e objetivos previstos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que consagra a igualdade como fundamento da República e estabelece o combate à discriminação racial como princípio da vida democrática. Nesse contexto, destaca-se o papel de Abdias do Nascimento, deputado constituinte e uma das mais importantes lideranças do movimento negro brasileiro, cuja atuação na Assembleia Constituinte foi decisiva para inserir no texto constitucional a defesa da dignidade humana e a criminalização do racismo. Sua trajetória política e intelectual, marcada por obras como *O genocídio do negro brasileiro* (1978), evidencia que o enfrentamento ao racismo é parte essencial da luta por cidadania e democracia no país.

Portanto, uma proposta pedagógica orientada pela perspectiva antirracista não apenas atende às determinações legais e curriculares, mas reafirma o compromisso ético da escola com a formação de sujeitos conscientes de seu papel social. Trata-se de uma pedagogia do reconhe-

cimento e da reparação histórica, que busca construir práticas educativas comprometidas com a igualdade racial, a justiça e a pluralidade de saberes, promovendo o empoderamento dos estudantes e o fortalecimento da identidade cultural afro-brasileira.

A ex-ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Nilma Lino Gomes (2002), lembra-nos que um dos espaços que mais contribuem para a reprodução e o reforço de estereótipos raciais entre crianças e jovens é a escola. É nesse ambiente que muitos estudantes têm o primeiro contato com a diferença, construindo percepções sobre quem somos “nós” e quem são “os outros”. A instituição escolar torna-se um espaço central na formação das identidades e na maneira como se estabelecem as relações entre identidade e alteridade. A forma como a diversidade é tratada (ou negligenciada) no cotidiano escolar influencia diretamente a constituição da autoestima, do sentimento de pertencimento e da visão de mundo dos alunos.

Assim, a escola ocupa uma posição estratégica tanto na reprodução das desigualdades raciais quanto na possibilidade de promover sua superação. Nas palavras de Nilma Lino Gomes, a educação pode ser um campo de manutenção do racismo - quando naturaliza estigmas e silencia as vozes negras - ou de resistência e transformação, quando assume uma postura crítica e antirracista. No interior do ambiente escolar, as representações sobre a população negra estão presentes não apenas nas imagens e narrativas dos livros didáticos, mas também nas relações pedagógicas, nas práticas avaliativas, na organização dos espaços e, de forma mais sutil, na ausência e no silenciamento de determinados temas e personagens históricos.

Essas ausências simbólicas revelam o que Kabengele Munanga (2005) denomina de “branqueamento do imaginário social”, processo pelo qual a cultura e a história negras são invisibilizadas, reforçando a ideia de inferioridade e subalternidade. Quando o currículo privilegia apenas as contribuições europeias e ignora os saberes africanos e afro-brasileiros, a escola colabora para a perpetuação de uma memória social seletiva

e excludente. Por outro lado, a inserção de conteúdos que valorizem as trajetórias, as lutas e as produções culturais negras contribuem para a construção de uma educação emancipadora, que reconhece a diversidade como valor e não como obstáculo.

Dessa forma, a discussão sobre consciência negra, racismo e antirracismo, valorização da negritude e direitos humanos deve ocupar um lugar permanente nas práticas educativas. A adoção de uma pedagogia antirracista implica repensar materiais didáticos, metodologias e o próprio papel do educador como agente de transformação social. Como observa Lélia Gonzalez (1988), o reconhecimento das matrizes africanas e afro-brasileiras na cultura nacional não é apenas uma questão de justiça histórica, mas um passo essencial para a construção de uma identidade coletiva verdadeiramente plural.

Portanto, o compromisso com uma educação antirracista requer a criação de espaços de escuta, reflexão e diálogo no ambiente escolar, capazes de desconstruir preconceitos e de fortalecer a empatia e o respeito à diferença. A escola, nesse sentido, deve ser compreendida não apenas como lugar de transmissão de conhecimento, mas como território de reconstrução simbólica, onde se disputam narrativas, memórias e projetos de sociedade. É nesse espaço que se forma o olhar crítico dos estudantes sobre o mundo, um olhar que pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa direção, a mencionada Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que incluiu a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino, e a Lei nº 12.711/12 (Brasil, 2012), que instituiu as cotas raciais nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, cumprem papel importante e devem ser abordadas em sala de aula. Em 2008, a Lei nº 11.645 complementou a Lei nº 10.639 de 2003, trazendo para essa normativa legal as populações indígenas, dispondo que “[...] os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão

ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008).

Trata-se de um quadro estrutural da sociedade brasileira, tendo em vista referir-se a um elemento que integra toda a sua organização econômica e política (Almeida, 2020). No horizonte das Ciências Sociais, o tema está alicerçado em discussões que vão de Gilberto Freyre (1933), autor que, embora tenha rompido com o racismo científico ainda predominante no começo do século XX, termina por suscitar o mito da democracia racial, a Florestan Fernandes (1965), para quem a democracia no Brasil dependia necessariamente da eliminação do racismo e não somente da luta de classes.

Abordando agora a questão da tecnologia, devemos lembrar que Manuel Castells (2007) caracterizou a sociedade da informação como um período inédito marcado pelas inovações advindas da chamada “Revolução Tecnológica”, movida justamente pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), cada vez mais presentes em toda sorte de relações sociais. Essa estrutura se esgarça em contradições nos diversos índices socioeconômicos que consideram dados pelo recorte étnico-racial, assim como pela sustentação explícita e velada do preconceito racial. Daí a relevância da luta antirracista e de toda educação direcionada à superação de problemas que ameaçam o desenvolvimento de uma sociedade efetivamente democrática e baseada nos direitos civis.

Nos últimos anos, as TDICs têm ocupado um espaço significativo no cotidiano e a educação não passou alheia a essa mudança. Entre as múltiplas formas de expressão das TDICs, hardwares ou softwares, a atividade proposta consiste em estimular os(as) discentes a produzirem podcasts referentes à pauta antirracista suscitada pela letra da música da Beija-Flor. Os podcasts são arquivos de áudio que podem ser curtos ou de maior duração, esporádicos ou de produção regular, que versam tanto sobre assuntos do dia a dia quanto acerca de análises científicas. São ágeis e podem ser acessados a qualquer tempo, por meio de um aparelho eletrônico com acesso à internet. De acordo com Foschini e Taddei (2006, p.

9): “[...] é um meio veloz de distribuir sons pela internet, um neologismo que funde duas palavras: iPod, o tocador de arquivos digitais de áudio da Apple, e broadcast, que significa transmissão em inglês”. Ainda segundo os autores:

Podcast foi considerada ‘a palavra de 2005’ pelo dicionário New Oxford American. Nada mal para um neologismo que entrou em cena no ano anterior. Em fevereiro de 2004, a palavra apareceu no jornal inglês The Guardian como um sinônimo para audioblog, ou seja, blogar com áudio em lugar de blogar com textos. No começo de 2006, concorrentes do iPod deram outro significado para o termo podcast: personal on demand broadcast, ou algo como transmissão pessoal sob encomenda (Foschini; Taddei, 2006, p. 12).

O podcast, sua produção e distribuição, inscreve-se no que Pierre Levy (2009, p. 92) chamou de “ciberespaço”, um “[...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, no qual são produzidos um conjunto de relações e saberes denominado de “cibercultura”, isto é: “[...] um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. Ela é um fluxo ininterrupto de ideias, ações e representações entre pessoas conectadas por computadores. Podemos incluir aí smartphones, tablets e demais dispositivos conectados à internet (Levy, 2009, p. 17)”.

Nossa proposição neste trabalho busca, portanto, unir cultura e tecnologia por meio da utilização de um samba-enredo como insumo para a produção de reflexões presentes em podcasts. A intenção de se desenvolver uma atividade de Sociologia, tendo a música como recurso didático, vai ao encontro da proposta de Bordart (2021). Para esse autor, a manifestação artística musical caracteriza-se por uma narrativa que apresenta aos estudantes uma determinada visão sobre a realidade social, assim como pode facilitar a apreensão do conteúdo e tornar a aula mais atrativa.

O uso de tecnologia nas intervenções didáticas cumpre o objetivo de integrar ferramentas presentes na vida social dos(as) alunos(as) ao processo de aprendizagem na sala de aula, possibilitando o contato com

o conhecimento científico e a produção de novas visões de mundo. Ao aproximar-se dessa TDIC, abre-se um horizonte para que professores e estudantes se debrucem sobre as várias potencialidades didático-pedagógicas que estas e outras referências tecnológicas nos oferecem na atual conjuntura.

Abaixo, segue a letra do samba-enredo descrito nesta iniciativa:

Mocambo de crioulo sou eu, sou eu
Tenho a raça que a mordança não calou
Ergui o meu castelo dos pilares de Cabana
Dinastia Beija-Flor

A nobreza da corte é de Ébano
Tem o mesmo sangue que o seu
Ergue o punho, exige igualdade
Traz de volta o que a história escondeu

Foi-se o açoite e a chibata sucumbiu
Mas você não reconhece o que o negro construiu
Foi-se ao açoite e a chibata sucumbiu
E o meu povo ainda chora pelas balas de fuzil

Quem é sempre revistado é refém da acusação
O racismo mascarado pela falsa abolição
Por um novo nascimento, um levante, um compromisso
Retirando o pensamento da entrada de serviço

Versos para cruz, Conceição no altar
Canindé, Jesus, oh, Clara!
Nossa gente preta tem feitiço na palavra
Do Brasil acorrentado ao Brasil que não se cala

Versos para cruz, Conceição no altar
Canindé, Jesus, oh, Clara!
Nossa gente preta tem feitiço na palavra
Do Brasil acorrentado ao Brasil que não se cala

Versos para cruz, Conceição no altar
Canindé, Jesus, oh, Clara!
Nossa gente preta tem feitiço na palavra
Sou o Brasil que não se cala

Meu Pai Ogum, ao lado de Xangô
A Espada e a Lei por onde a fé luziu
Sob a tradição Nagô
O grêmio do gueto resistiu

Nada menos que respeito, não me venha sufocar
Quantas dores, quantas vidas nós teremos que pagar?
Cada corpo um orixá, cada pele um atabaque
Arte negra em contra-ataque

Canta, Beija-Flor, meu lugar de fala
Chega de aceitar o argumento
Sem senhor e nem senzala vive um povo soberano
De sangue azul, nilopolitano

METODOLOGIA: ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

O tema em questão da atividade seria “Desigualdade étnico-racial e a importância do antirracismo”, e a duração da atividade englobaria quatro aulas de 50 minutos, cada.

Como objetivo geral, temos: Apresentar o debate contemporâneo sobre a desigualdade étnico-racial, reforçando a tese do racismo estrutural, e indicar formas de se desenvolver uma visão de mundo antirracista.

Já como objetivos específicos, temos: Observar a possibilidade de se debater uma temática sociológica, por meio de uma TDIC de destaque no cotidiano; Observar a existência do racismo estrutural na sociedade brasileira por meio de dados socioeconômicos de desigualdade sociorracial e de exemplos de preconceito racial; Refletir sobre a importância do avanço da criminalização de práticas racistas no Brasil; Conhecer políticas de superação das desigualdades raciais, como as ações afirmativas e legislações que defendem atividades de valorização da cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras; Desenvolver uma perspectiva antirracista que envolve a produção de vários podcasts, tendo como ferramenta didática o samba-enredo da Beija-Flor de Nilópolis para o Carnaval do Rio de Janeiro de 2022; Relacionar a luta antirracista com a construção de uma sociedade democrática lastreada na cidadania e nos direitos humanos.

Elaboramos, agora, uma análise segundo as competências e habilidades contempladas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Temos, então, como códigos de competências e habilidades, os números 1, 5, 9 e 10; como código da Competência Específica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) o número 5; e os códigos das Habilidades Específicas das CHSA, os seguintes: (EM13CHS501), (EM13CHS502), (EM13CHS503) e (EM13CHS504).

Os recursos didáticos, por sua vez, seriam: Notebook; Datashow; Caixa de som; Extensão; Quadro branco e Pilot; Letra do samba-enredo (impressa e distribuída aos estudantes); Celulares com o aplicativo de gravação de áudio/podcast.

A primeira aula de dois tempos deverá problematizar alguns versos da letra do samba-enredo da Beija-Flor de Nilópolis de 2022, de modo a desenvolver uma visão de mundo que valorize a diversidade e denuncie as inúmeras violências sociais a que é submetida a população negra brasileira.

É o caso de trechos que exaltam o pertencimento ao povo negro, exigem igualdade étnico-racial, denunciam o apagamento histórico referente à contribuição do negro para o desenvolvimento cultural do Brasil, defendem a superação de marcas sociais vivas da escravidão, denunciam a mortalidade de pessoas negras pelo Estado brasileiro, principalmente em áreas periféricas, bem como os estereótipos que muitas vezes as relacionam ao crime e a trabalhos de baixa qualificação profissional.

A música ainda homenageia personalidades artísticas e intelectuais negras da história brasileira, como Cruz e Souza, Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus, Machado de Assis, Clara dos Anjos, além de referências internas da escola de samba, como Silvestre David da Silva, o Cabana, um dos fundadores da Beija-Flor. A abordagem desses autores corresponde à oportunidade de uma discussão que liga a Sociologia à Literatura e às Artes, numa frutífera ótica interdisciplinar, tal como sugerido pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia (Brasil, 2006) e pela BNCC (Brasil, 2018).

Esse primeiro momento também deverá contemplar a audição conjunta de um episódio de podcast (ou parte dele) que trate da questão racial, com ênfase no racismo estrutural, tanto como forma de ambientar os(as) estudantes ao formato e esclarecer eventuais dúvidas quanto como um instrumento pedagógico de complemento do conteúdo apresentado. Alguns episódios que podem ser utilizados são: Racismo e tecnologia, conversa com o prof. Alexandre do Nascimento, podcast Horizontes Digitais; Silvio Almeida, podcast Mano a Mano; Sueli Carneiro, podcast Mano a Mano.

Tendo em vista o que nos diz Ribeiro (2019, p. 39), o antirracismo deve ser uma luta de todos(as), inclusive da população branca, de forma que precisamos “[...] matar o opressor que há em nós [...]” e romper com as práticas de silenciamento que nos fazem cúmplices da violência racial estrutural de nossa sociedade. Essa visão de mundo, voltada para a construção de uma sociedade plural e igualitária, também é defendida no verso “Cada corpo um orixá! Cada pele um atabaque”, numa linguagem

declaradamente inspirada em religiões de matriz africana, a qual deve ser observada em tom de respeito e tolerância.

Esses aspectos poderão ser aprofundados nos podcasts produzidos pelos(as) discentes e reproduzidos na segunda aula, quando conjuntamente deverá haver uma discussão coletiva que reúna as reflexões desenvolvidas nos trabalhos.

A partir da exposição da primeira aula, e considerando a letra do samba-enredo da Beija-Flor de Nilópolis de 2022, versando sobre o histórico racismo na sociedade brasileira e privilegiando uma perspectiva antirracista, os(as) alunos(as), reunidos em grupos de três a cinco componentes, realizarão a gravação de áudios contendo debates sobre os elementos da pauta antirracista levantados pela letra da música da agremiação. Cada produção deverá ter entre oito e dez minutos de duração, de modo que, na aula prevista para as apresentações, com dois tempos de 50 minutos, totalizando 1h40min, haja a audição e o debate dos trabalhos.

Os subtemas abordados nos podcasts, cada um deles destinado a um grupo, serão:

- a) A contribuição do negro para o desenvolvimento do Brasil, na cultura e na política;
- b) A contribuição do negro para a construção do Brasil, segundo obras arquitetônicas existentes e que viraram pontos turísticos;
- c) Quem foi Machado de Assis e o caso do seu “embranquecimento”;
- d) Quem são os(as) demais escritores(as) negros(as) descritos(as) pelo samba-enredo (Cruz e Souza, Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus e Clara dos Anjos);
- e) Como superar a intolerância às religiões de matriz africana;
- f) Propostas de superação da violência racial empreendida por forças policiais.

O áudio deverá receber um título, pelo qual será identificado como um podcast de autoria dos integrantes do grupo. Para nortear a construção do material, tendo em vista o tempo de duração e a quantidade de participantes, sugerimos que um estudante faça a introdução do pod-

cast e apresente o subtema, seguido das considerações, em sequência, de cada um dos outros participantes. Para o fechamento, o apresentador retoma a palavra e elabora uma breve conclusão.

A gravação pode ser feita diretamente no celular por meio do próprio programa de gravação padrão de áudio dos aparelhos. Como estrutura básica, de início, meio e fim, o podcast necessita apresentar a seguinte linha: a) Uma saudação inicial, na qual o apresentador iniciará cumprimentando os ouvintes, anunciando o podcast pelo nome e introduzindo o tema da sessão; b) Saudação aos convidados, representados pelos outros integrantes do grupo, com a apresentação de cada um pelo nome; c) Conforme a sequência da apresentação, cada convidado expõe, em até dois minutos, um elemento de análise sobre o tema; d) O apresentador retoma a palavra, tece comentários que conectem as considerações dos demais integrantes com um complemento próprio e encerra.

Para garantir o acesso ao conteúdo, ele deverá estar no celular de algum dos membros ou em um pen drive, de modo que será apresentado pelos grupos na segunda aula, no formato de seminário. Ao final das exposições, o(a) docente articulará as apresentações com a discussão sobre a desigualdade étnico-racial e a luta antirracista, reafirmando a importância de uma visão de igualdade racial para os propósitos de democracia e de direitos humanos no país. O(a) professor(a) também poderá recomendar a hospedagem dos podcasts num perfil do Instagram criado com esse propósito, considerando produção coletiva e material para futuros estudos da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Carnaval do Rio de Janeiro de 2022, depois de um ano de intervalo por conta da pandemia do novo coronavírus, representou a retomada de uma festa popular tipicamente marcada pela valorização da cultura afro-brasileira. Num ano também marcado pela crise econômica, as escolas de samba recorreram a enredos de valorização de suas raízes.

Vale lembrar que a história do samba está profundamente entrelaçada à trajetória da população negra no Brasil e é marcada por composições que abordam de forma crítica e poética a questão racial e as lutas por liberdade e reconhecimento. Desde suas origens, o samba constitui-se como uma manifestação cultural de resistência, nascida nos terreiros, nas comunidades afrodescendentes e nos espaços marginalizados do Rio de Janeiro, onde descendentes de africanos transformaram a dor da exclusão em arte, memória e celebração.

Diversos sambas-enredo tornaram-se verdadeiros marcos na narrativa antirracista e na valorização da cultura negra. O samba “Quilombo dos Palmares”, apresentado pelo Acadêmicos do Salgueiro em 1960, é considerado um divisor de águas por resgatar a figura de Zumbi dos Palmares como símbolo de resistência e liberdade, antecipando uma leitura crítica da história oficial muito antes de a Lei nº 10.639/2003 tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Já o enredo “Kizomba, a festa da raça”, do GRES Unidos de Vila Isabel (1988), eternizado pela voz de Martinho da Vila, transformou-se em um hino de exaltação à negritude e à solidariedade entre os povos africanos e afro-brasileiros, celebrando a herança cultural e a força coletiva do povo negro.

Também em 1988, a Estação Primeira de Mangueira levou à avenida o samba “Cem anos de liberdade, realidade ou ilusão?”, um marco histórico por denunciar a contradição entre o centenário da abolição da escravidão e a persistência do racismo e da desigualdade social no país. O enredo questionava, de forma contundente, a narrativa oficial que celebrava a abolição como conquista plena de liberdade, chamando atenção para as exclusões e violências que continuavam a marcar a vida da população negra.

Décadas depois, em 2018, o Paraíso do Tuiuti retomou essa perspectiva crítica com o samba “Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?”, que provocou amplo debate nacional ao relacionar o passado escravista ao racismo estrutural e às formas contemporâneas de exploração do tra-

balho, especialmente no contexto da precarização e da desigualdade social.

Esses e tantos outros sambas-enredo demonstram que o Carnaval e o samba são, para além da festa e do espetáculo, espaços de produção de conhecimento, memória e crítica social. Através de suas letras, melodias e performances, o samba tem funcionado como um instrumento pedagógico de conscientização coletiva, revelando as continuidades históricas do racismo e, ao mesmo tempo, reafirmando a resistência, a criatividade e a centralidade da cultura negra na formação da identidade nacional.

No caso da Beija-Flor de Nilópolis, isso aconteceu numa perspectiva de resistência e numa visão moderna sobre as relações étnico-raciais, inspirando-nos a trilhar uma rota mais abrangente do que tão somente a exposição do racismo. Por meio da proposta desta aula de Sociologia, sugerimos trabalhar o racismo com foco na valorização da cultura afro-brasileira e na defesa do antirracismo, inscritas no âmbito de uma revisão crítica da história do Brasil.

Além do emprego de um samba-enredo, gênero musical desconhecido por muitos(as) estudantes, mas de grande potência pedagógica em razão da crítica social geralmente contida em suas letras (Nascimento, 2021), a própria utilização do carnaval como fonte didática, apesar de toda influência da indústria cultural sobre os desfiles, também pode servir de conhecimento de práticas culturais de resistência elaboradas pela sociedade brasileira.

Devemos lembrar, ainda, que a prova de redação da segunda aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2016, teve como tema “Caminhos para combater o racismo no Brasil”. Certamente uma frutífera argumentação seria oferecida a partir de uma leitura antirracista, tal como observada nesta atividade.

Quanto ao uso do podcast como ferramenta didática, além de oferecer aos(às) discentes uma oportunidade a mais de familiarização com a tecnologia, pretendemos aguçar sua criatividade para explorar possibilidades de apropriação dessa TDIC visando a produção de conhecimento

e de expressões críticas da realidade, de modo compartilhado, interativo e ágil.

O exercício contido nesta iniciativa pode ser uma porta de entrada no estímulo à produção de conteúdos pertinentes aos espaços sociais que eles(as) frequentam ou sobre assuntos diversos dos seus interesses, fomentando a formação continuada para além do espaço da sala de aula, entretanto em diálogo permanente com a instituição escolar.

Dessa forma, o estudo desses sambas em sala de aula oferece uma oportunidade singular de aliar arte e educação, estimulando a reflexão crítica sobre o passado e o presente do país. O samba, ao empregar a música como linguagem da memória e da denúncia, constitui-se como uma ferramenta potente de educação antirracista, capaz de sensibilizar os estudantes e promover um aprendizado significativo que articula emoção, história e consciência social.

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, v. 7, p. 3-25, 2019.

BAPTISTA, C. R. et al. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaraí, 2020.

BODART, C. N. **Uso de canções no ensino de Sociologia**. 1. ed. São Paulo: Editora Café com Sociologia, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 3 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias (Sociologia). Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede**. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Nacional, 1965.

FOSCHINI, A. C.; TADDEI, R. R. **Conquiste a rede: podcast**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006. Obra original publicada em 1933.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-52, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 30 out. 2025.

GONZALEZ, L. **Cultura afro-brasileira e identidade nacional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, M. L. F. M. do. Antirracismo e educação: os sambas-enredo como ferramenta pedagógica para a construção de identidade, cultura e memória afro-brasileira na escola. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 4, n. 3, p. 129-144, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/5046>. Acesso em: 30 out. 2025.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, D.; MANOLO; ASSIS, J.; NEGA, B.; PISO, L. do; VELLOSO, J. Empretecer o pensamento é ouvir a voz da Beija-Flor [gravação sonora]. In: **Sambas de Enredo 2022 do Carnaval do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2022.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.019

QUADERNINHO: PRODUTO EDUCACIONAL PARA FOMENTAR PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Kátia Anaiane Soares Passarelli¹Netília Silva dos Anjos Seixas²

RESUMO

O artigo apresenta o produto educacional intitulado Quaderzinho, desenvolvido a partir de uma pesquisa de mestrado profissional na Área de Ensino, com o objetivo de promover práticas antirracistas no Ensino Superior por meio do uso das histórias em quadrinhos como suporte metodológico. A proposta dialoga com as políticas e diretrizes da educação das relações étnico-raciais, incorporando estratégias inovadoras de ensino que favoreçam reflexões críticas e novas formas de aprendizagem na formação inicial docente. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Freire (2021), hooks (2021) e Vergueiro (2006), articulando-se com os princípios da educação antirracista de Cavalleiro (2024). Metodologicamente, o produto foi estruturado em três partes: atividades voltadas ao estímulo do pensamento crítico e criativo; uma exposição teórica sobre a linguagem dos quadrinhos; e a descrição das

1 Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará (PPGCIMES/UFPa), katia_asp@yahoo.com.br

2 Doutora e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora associada da Universidade Federal do Pará, com atividades na Faculdade de Comunicação, Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia e Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, netilia@ufpa.br

etapas de uma oficina, acompanhada dos materiais e referências a serem usados. Trata-se de um caderno de apoio destinado a utilização dos participantes na aplicação prática, com adoção de uma perspectiva plural e sensível para a discussão da temática racial, na busca de fortalecer o diálogo entre teoria e prática e a ampliação do repertório pedagógico. Composto por 46 páginas no formato A5, o Quaderninho visa contribuir no processo criativo, o conhecimento da linguagem dos quadrinhos e a construção de reflexões significativas pelos participantes. Os resultados apontam para o potencial das histórias em quadrinhos como recurso formativo no Ensino Superior, capazes de fomentar o engajamento dos discentes e fortalecer práticas educativas inclusivas e transformadoras.

Palavras-chave: Educação antirracista; Formação docente; Histórias em quadrinhos; Produto educacional; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar requer uma pluralidade de conceitos e abordagens para discutir a temática étnico-racial de forma crítica e sensível. A educação antirracista se apresenta para integrar uma formação capaz de perpassar todos os níveis de ensino, com o propósito de preparar sujeitos comprometidos com a equidade diante das desigualdades e exclusão do grupo negro. Tais iniciativas podem ser observadas em práticas do cotidiano de reconhecimento do racismo em suas diversas manifestações e na promoção de seu enfrentamento.

No contexto do Ensino Superior, a formação inicial de professores constitui um espaço privilegiado para compreensão contextualizada dos desafios sociais envolvidos na educação para as relações étnico-raciais, no qual têm-se a possibilidade de acessar conteúdos, experiências e metodologias para subsidiar as suas futuras práticas pedagógicas. Assim, ao integrar a educação antirracista à nesse momento, tem-se a possibilidade de ampliar o repertório dos futuros educadores, com o propósito de favorecer sua atuação nos espaços escolares.

Para conhecer as possibilidades dessa discussão, apontamos o entendimento de Cavalleiro (2024, p.125) sobre “realizar uma educação antirracista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade”. Assim, ao planejar uma estratégia nessa conjunção, deve-se considerar um caminho que amplie os debates dos envolvidos aliado a novas formas de aprendizagem.

Adicionalmente, o cenário de demandas relacionadas a políticas afirmativas para a educação no Brasil, tem como marco a criação da Lei nº 10.639/2003, que propõe a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História Afro-brasileira na Educação Básica. Publicada há mais de 20 anos, compreende como conteúdo o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, negro na formação

da sociedade nacional e contribuição do povo negro em diferentes áreas (Brasil, 2023).

No contexto mostrado, o presente artigo tem como objetivo apresentar um produto educacional voltado à promoção de práticas antirracistas no Ensino Superior, tendo as histórias em quadrinhos como suporte metodológico. A proposta dialoga com políticas e diretrizes de educação das relações étnico-raciais, incorporando estratégias didáticas inovadoras para enriquecer as discussões e formas de aprendizado.

A partir do embasamento teórico, foram definidas as seguintes temáticas norteadoras para orientar o planejamento de atividades e a seleção dos títulos de quadrinhos: (a) a história dos afrodescendentes brasileiros, (b) branquitude nas relações étnico-raciais e (c) a valorização da história do povo negro.

Nesse momento, é importante considerar que as histórias em quadrinhos ainda carregam ideias preconcebidas que, por vezes, as afastam dos espaços educativos, sendo vistas como recursos de menor valor pedagógico e associadas unicamente ao entretenimento. Ao articular a linguagem das histórias em quadrinhos como possibilidade formativa no Ensino Superior, a nosso ver, cria-se uma combinação para acessar as suas potencialidades como recurso no ensino e ampliar engajamento dos envolvidos.

O produto educacional do estudo está inserido no escopo de uma pesquisa de mestrado na área de Ensino, dedicado a formação inicial docente, junto a estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal.

O texto está organizado de modo a discutir, inicialmente, elementos relacionados a implementação da Lei nº10.639/2003 e formação docente, associados a fundamentos teóricos da educação antirracista. Em seguida, comenta sobre aspectos das histórias em quadrinhos na educação, e por fim, o processo de concepção do produto educacional Quaderninho, com a exposição das possibilidades de aprendizados gerados a partir da experiência prática.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

Em 2022 a população negra do país chegou a 55,5%, somando pretos e pardos, declarados no último Censo de 2022 (IBGE, 2024). Em seguimento, os dados evidenciam as persistentes desigualdades raciais no Brasil, revelando diferenças significativas entre brancos e negros. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), no ano de 2021, considerando a linha de U\$ 5,50 diários (ou R\$ 486 mensais per capita), a taxa de pobreza dos brancos era de 18,6%. Já entre pretos, o percentual era de 34,5% e, entre os pardos, de 38,4%. No mercado de trabalho, pretos e pardos eram maioria (53,8%) em 2021, mas estavam em somente 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto os brancos ocupavam 69,0% deles. Na classe de rendimento mais elevado, somente 14,6% dos ocupantes desses cargos eram pretos ou pardos, enquanto entre os brancos esse número era de 84,4% (IBGE, 2022).

A pesquisa nacional divulgada em 2023 pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana evidenciou os desafios significativos que ainda marcam a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003. Entre as 1.187 Secretarias Municipais de Educação participantes, apenas 53% realizam ações voltadas à aplicação da lei, em geral de forma esporádica e associadas a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, enquanto 18% das secretarias admitiram não desenvolver nenhuma iniciativa nesse sentido (Instituto Alana, 2023)

Além disso, os principais entraves apontados estão a dificuldade de inserção da temática nos currículos, a falta de formação docente, de orientação pedagógica e de planejamento contínuo, somados à escassa cooperação técnica e financeira entre os entes federativos. O estudo destaca, ainda, que apenas 8% das secretarias dispõem de dotação orçamentária específica e somente 5% contam com uma área dedicada à educação para as relações étnico-raciais (Instituto Alana, 2023).

No caso da região Norte, a pesquisa aponta que os principais desafios para a implementação da lei, segundo os respondentes, envolvem a ausência de apoio de governos, organizações e empresas, bem como a dificuldade de gestores e profissionais em inserir a temática nos currículos e projetos escolares (Instituto Alana, 2023).

A análise desse cenário evidencia que os obstáculos não se restringem a questões jurídicas e administrativas, ao ser inserida em um processo histórico de luta e reivindicação do Movimento Negro. Ao ser incorporada à educação, essa legislação representa a conquista de um espaço de disputa simbólica e política, resultado das mobilizações que, ao longo do século XX, denunciaram o racismo estrutural e reivindicaram uma escola comprometida com a valorização da história e cultura afro-brasileira.

Para atender as necessidades envolvidas, a escola e a sala de aula reforçam o papel de visibilidade nas ações de enfrentamento ao racismo no contexto educacional. É o que explicam Sousa, et al. (2022) sobre a educação escolar ser um espaço de (re)construção de percepções de mundo e necessário trazer a desconstrução histórico-cultural em relação a atuação dos negros escravizados até os dias atuais. Na ampliação do quadro, temos a explicação de Gomes (2011):

Essa legislação precisa ser entendida como fruto de um processo de lutas sociais, e não uma dádiva do Estado, já que, como uma política de ação afirmativa, ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Esse ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, os programas e os projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 no Brasil (Gomes, 2011, p.117).

Essa conjuntura reforça que a implementação da Lei nº 10.639/2003 depende, de maneira decisiva, do papel formativo das instituições de Ensino Superior, responsáveis pela preparação de futuros educadores. A formação docente inicial se torna um campo estratégico para o avanço da

educação antirracista, pois é durante esse processo que se constroem as bases teóricas, éticas e políticas que orientarão as práticas pedagógicas.

Alinhamos a etapa de formação à discussão de Freire (2021) sobre a necessidade da teoria e a prática partirem juntas para uma transformação significativa. Ou seja, os envolvidos iniciam as reflexões no próprio processo formativo e podem explorar as práticas antirracistas como futuro educador. Para isso, espera-se que os cursos nas instituições de Ensino Superior proporcionem formações com essa finalidade.

Assim como Paulo Freire, bell hooks também defende que teoria e prática não devem ser dissociadas. O espaço formativo é compreendido por ela como um lugar de liberdade e transformação. Em sua obra, hooks (2021) destaca a importância do respeito em relação a visão democrática do professor, ressaltando que é por meio dessa perspectiva que o ensino e a aprendizagem se tornam processos contínuos. Ao compartilhar o conhecimento de forma dialógica, afastando-se de práticas autoritárias, cria-se um ambiente propício para que a aprendizagem seja vivenciada de forma completa, crítica e significativa.

Em Ensinando a transgredir, hooks (2021) argumenta que a educação deve promover a autoatualização de quem ensina e de quem aprende. Esse conceito parte da necessidade de haver um processo contínuo de comprometimento do indivíduo para a transformação de si mesmo e do seu entorno. Envolve partir de uma reflexão crítica sobre a própria vida, mas não de forma egoísta, deve-se estar atento as relações, as opressões internalizadas e cada papel na transformação do mundo.

E nessa vivência para autoatualização, a educação antirracista se encaixa ao propor o diálogo na integração sobre o que sentimos diante da diversidade, os apontamentos da formação docente contextualizada, encarada como compromisso ético e político, conforme Cavalleiro (2024 p.121) diz que a educação antirracista “é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania”.

Sendo assim, completamos com as características de uma educação antirracista adaptados da proposta de Cavalleiro (2024):

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais sejam respeitadas.
4. Considera a diversidade presente no ambiente escolar e a utiliza como forma integradora, encorajando a participação de todos.
5. Ensina com uma leitura crítica da história brasileira, mediante a qual seja possível mostrar a contribuição de diferentes grupos na construção de nosso país.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade étnico-racial.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que propiciem o fortalecimento da identidade e autoestima dos alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E EDUCAÇÃO

Ao longo da trajetória humana, diferentes formas de contar as histórias foram surgindo, e os quadrinhos, como “uma forma narrativa por meio de imagens fixas” (Cagnin, 1975, p. 244), é uma delas. A linguagem dos quadrinhos se torna única entre os tipos de arte, ao oferecer a combinação dos seus elementos em diversos gêneros, como ficção científica, biografias e até filosófico. Ramos (2023, p.17) estabelece: “Quadrinhos são

quadrinhos. E, como tais, gozem de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”.

As histórias em quadrinhos, desde o seu surgimento em escala comercial, têm sido alvo de diversas polêmicas e controvérsias. Ao longo das primeiras décadas do século XX, seu crescimento em popularidade foi acompanhado por debates sobre seus possíveis efeitos na formação dos leitores e sobre o valor cultural e educativo desse tipo de narrativa. Como descreve Vergueiro (2006, p. 8, grifos do autor):

Pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das histórias em quadrinhos, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras “mais profundas”, desviando-os assim de um amadurecimento “sadio e responsável”. Daí, a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou severas restrições, acabando por serem banidos, muitas vezes de forma até violenta, do ambiente escolar (Vergueiro, 2006, p. 8, grifos do autor).

Em suma, o uso dos quadrinhos em sala de aula no Brasil foi regulado pela legislação a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, no ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incluindo a releitura de práticas pedagógicas utilizando diversos gêneros de quadrinhos e outras manifestações artísticas. O próximo passo fato relevante ocorreu em 2006, em que pela primeira vez houve a compra dos títulos de histórias em quadrinhos de diferentes editoras por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e posterior distribuição para as escolas brasileiras.

Sobre as possibilidades de aproveitar as histórias em quadrinhos na área educacional, Vergueiro (2006, p.25) menciona:

Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema – não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja

qual for o assunto que deseje desenvolver com eles Vergueiro (2006, p.25).

Dessa forma, a possibilidade de adotar as histórias em quadrinhos como recurso, no caso do produto educacional em construção, compreende o seu potencial para associar no contexto do Ensino Superior. Nesse sentido, a escolha dos quadrinhos a serem utilizados nas atividades exigiu uma análise cuidadosa sobre a representação do negro nessas narrativas, de modo a orientar os critérios de seleção e garantir a coerência com os objetivos da proposta.

Para atualizar o panorama das pesquisas acadêmicas sobre o uso de quadrinhos no Ensino Superior, realizamos uma busca inicial a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A etapa foi conduzida em dois momentos distintos, com a repetição dos parâmetros: abril de 2024 e junho de 2025. No campo de busca foi inserido as palavras “histórias em quadrinhos”, e o próximo passo foi acrescentar, um de cada vez, com o operador booleano AND os strings de busca dos diferentes níveis de ensino (Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior).

O resultado encontrado em abril de 2024 foi de 1242 teses e dissertações na busca pelo termo “histórias em quadrinhos”. Nas combinações, o Ensino Superior apareceu como o nível menos explorado, com o quantitativo de apenas sete trabalhos realizados (quatro dissertações de Mestrado Profissional, duas de Mestrado Acadêmico e uma tese de Doutorado). Em comparação, o Ensino Fundamental totalizou 123 pesquisas, representando maior número encontrado nessa etapa, enquanto Ensino Médio registrou 60 e a Educação Básica 47.

Em junho de 2025, o resultado para “histórias em quadrinhos” aumentou para 1737, entre teses e dissertações. O Ensino Superior permaneceu como o nível menos explorado, com 16 trabalhos realizados (oito dissertações de Mestrado Profissional, seis de Mestrado Acadêmico e duas teses de Doutorado). Em relação aos sete trabalhos encontrados em 2024, o

número dobrou e foi além. Em comparação, o Ensino Fundamental continua registrando o maior número encontrado, totalizando 259 pesquisas.

Observa-se que, apesar do crescimento das pesquisas sobre histórias em quadrinhos no campo educacional no período mostrado, ainda persiste uma lacuna significativa relacionada ao Ensino Superior. Nesse caso, os levantamentos realizados entre 2024 e 2025 revelam que a maioria dos estudos se concentra no Ensino Fundamental, enquanto as investigações voltadas ao Ensino Superior são escassas, como demonstra a comparação com o número reduzido de teses e dissertações. Desse modo, compreendemos a presente pesquisa como uma contribuição para preencher essa lacuna, propondo apresentar um estudo diversificado com a utilização da linguagem dos quadrinhos nesse nível de ensino.

METODOLOGIA

No âmbito do mestrado profissional em Ensino, há a possibilidade de desenvolver um produto educacional, cuja compreensão é essencial para contextualizar nossa pesquisa, e em consonância com o que estabelece o Documento de Área temos:

é um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019a, p. 15).

O produto educacional intitulado Quaderninho foi concebido como material de apoio para um roteiro de oficina, no formato de caderno de instrução voltado aos participantes. A proposta consiste em estruturar o material de forma criativa, com a reunião das orientações e recursos a serem utilizados pelos envolvidos. A escolha do título Quaderninho alude a combinação das palavras “caderno” e “quadrinhos”.

Na etapa de pesquisa bibliográfica, os materiais encontrados foram selecionados de acordo com a pertinência do tema, para leitura e embasamento teórico. O referencial teórico engloba temas de educação antirracista, Lei nº 10.639/2003, relações étnico-raciais, formação docente, e histórias em quadrinhos. As pesquisas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Plataforma Educapes, Google Acadêmico, e em acervo de bibliotecas físicas, livros e artigos em periódicos científicos na internet.

A partir do referencial teórico elegido, foram selecionadas temáticas que abordam dimensões de valorização e reconhecimento da diversidade histórica e cultural do povo negro no Brasil, incluindo os debates sobre a branquitude. Para a organização das ideias, o roteiro da oficina serviu como guia para a definição dos elementos essenciais que deveriam ser incluídos, visando ao acompanhamento adequado dos participantes.

Na composição do produto educacional, foi idealizado na pesquisa uma ilustração para remeter ao contexto dos discentes no Ensino Superior, no caso uma pessoa adulta, manuseando uma história em quadrinhos. Em tempos recentes definidos com a popularidade de ilustrações geradas por Inteligência Artificial (IA), houve a escolha de priorizar por um trabalho autoral com a preservação da criatividade contida no processo artístico. Na ocasião, a artista visual Gyselle Kolwsak, foi responsável por criar a ilustração a partir das referências entregue.

A montagem do material foi realizada utilizando a plataforma Canvas, ferramenta visual de planejamento que permitiu organizar a estrutura de forma integrada. Foi aproveitado os elementos e funções disponíveis a fim de criar uma combinação original e atraente visualmente para o público destinado.

O Quaderninho foi planejado em três partes: a primeira para atividades personalizadas com intuito de estimular o pensamento crítico e criativo dos envolvidos com as temáticas selecionadas. Na segunda parte prevê a exposição teórica sobre a linguagem das histórias em quadrinhos.

A terceira parte com a descrição do roteiro da oficina, para a condução das atividades e a indicação de materiais a serem utilizados.

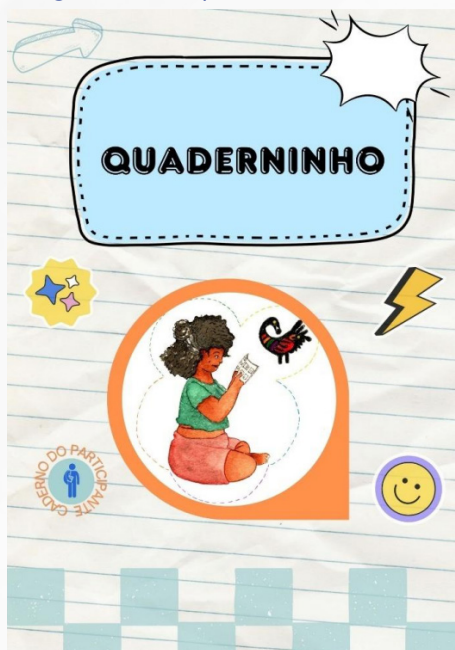
RESULTADOS E DISCUSSÕES

O produto educacional Quaderninho resultou em um caderno de apoio contendo 46 páginas com o formato A5 (14,8cm x 21cm) para impressão física. Todo o material teve a perspectiva da diversidade de conceitos para discussão da temática racial relacionado ao povo negro. Na sua utilização na aplicação da oficina, espera-se que contribua com os participantes no exercício da criatividade, no entendimento da linguagem das histórias em quadrinhos e nas reflexões propostas no roteiro.

A ilustração da capa combina aquarela e lápis aquarelável, e o resultado mostra uma jovem negra, de cabelos cacheados e volumoso, com a cor castanho escuro. Está sentada com as pernas cruzadas e mostra de perfil o corpo curvilíneo com tamanho grande. Nas mãos segura uma história em quadrinhos e acima tem-se a ilustração do símbolo sankofa (símbolo adinkra de origem africana), que remete ao significado de buscar conhecimentos no passado, nesse caso utilizando os quadrinhos.

A capa e contracapa montada na plataforma Canvas, inclui elemento visual de fundo com imitação de uma folha de caderno, fazendo alusão ao título. No centro a ilustração da identidade visual emoldurada na cor laranja, o título Quaderninho centralizado na parte superior em uma moldura azul, e alguns elementos como smile e raio distribuídos na montagem, conforme apresentado na figura 01.

Figura 01 – Capa do Quaderninho



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao longo das 46 páginas, o Quaderninho contou com texto de apresentação, ficha técnica, sumário e referências utilizadas. O restante do material foi dividido em três partes, elaborado com a intenção de ter uma abordagem reflexiva e participante. A seguir a descrição de cada uma:

Parte 01: O trecho compreendido entre as páginas 5 e 13 (figura 02) foi elaborado com atividades personalizadas, voltadas a estimular o pensamento crítico e criativo dos participantes. Algumas propostas foram inspiradas no Almanaque TUDUM, uma publicação do streaming Netflix, na edição de 2021. Entre as propostas, destaca-se a inclusão de uma frase da escritora Octavia Butler (renomada escritora negra estadunidense de ficção científica) acompanhada de um espaço com post-its reproduzidos para anotações livres e reflexivas; a reprodução de um quadrinho com balões vazios, permitindo que os participantes exercitem a criação dos seus próprios diálogos; ilustração com o formato de conversa de celular, que apresenta uma situação de discriminação racial e convida à reflexão; além de pedir a elaboração de uma lista com personalidades negras ins-



piradoras e de um espaço destinado ao desenvolvimento de uma ideia de roteiro de história em quadrinhos.

Figura 02 – Páginas da Parte 01

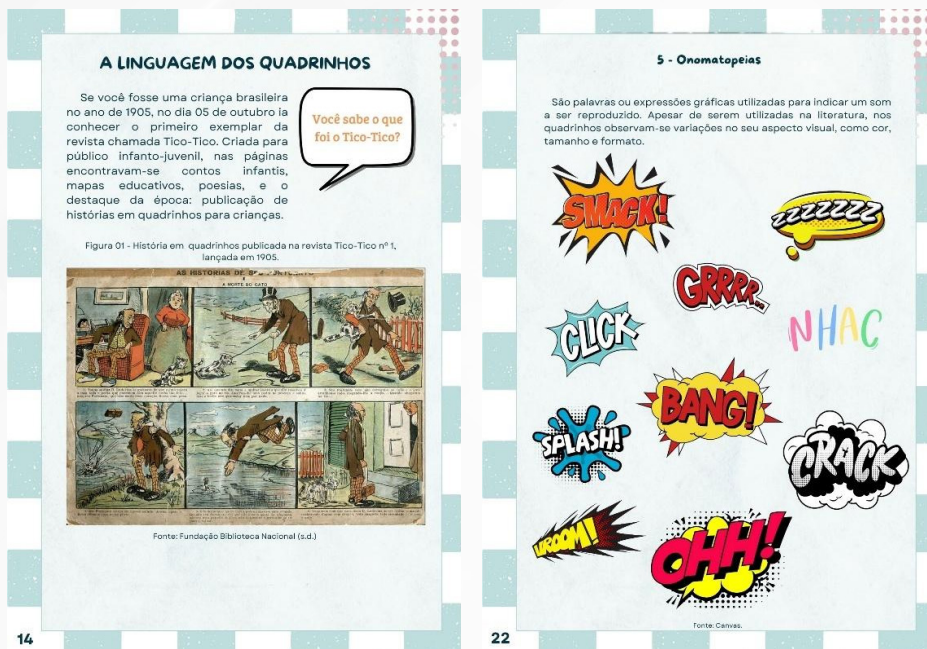


Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Parte 02: Intitulado “A linguagem dos quadrinhos”, o trecho teórico está disponível nas páginas 14 a 27 do material (figura 03). Nessa seção, inicia com uma contextualização sobre a primeira revista em quadrinhos publicada no Brasil, O Tico-Tico, marco inicial da produção nacional no gênero. O conteúdo aborda também os principais tipos de balões utilizados nas histórias em quadrinhos, acompanhados de reproduções de quadrinhos e tirinhas brasileiras, que exemplificam visualmente cada recurso. Os textos conceituais estão organizados em tópicos que tratam de outros elementos fundamentais, como gêneros, personagens, recordatórios, onomatopeias, vinhetas, sarjetas e tipos de plano. Ao final da seção, são apresentados pontos propostos por Vergueiro (2006) sobre o uso das histórias em quadrinhos no ensino, destacando seu potencial pedagógico e suas contribuições para a aprendizagem crítica.



Figura 03 – Páginas da Parte 02



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Parte 03: A condução de cada etapa da oficina está organizada nas páginas 28 a 42 do Quaderninho. De maneira cronológica e detalhada, são apresentadas as atividades síncronas e assíncronas, acompanhadas das temáticas, materiais e recursos a serem utilizados em cada momento. Para facilitar a compreensão visual, foi elaborado um diagrama ilustrativo dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, além da inclusão de ilustrações retiradas da Coleção Pensadores Negros e QR Code para acesso dos conteúdos. O material apresenta uma linha do tempo com marcos da legislação brasileira voltada as ações afirmativas. Foram incorporados ainda vídeos, infográficos e referências como o livro Heroínas Negras de Jarid Arraes e os Indicadores da Qualidade na Educação – Antirracismo em Movimento. Na parte dedicada ao itinerário de curadoria das histórias em quadrinhos, cada indicação conta com um QR Code de acesso, permitindo uma navegação direta para os locais. Esse itinerário inclui catálogos,



sites, aplicativos e outras fontes de busca para histórias em quadrinhos, ampliando as possibilidades de exploração e pesquisa pelos participantes.

Figura 04 – Parte 03



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Em relação ao Quaderninho, é relevante destacar que o eixo central voltado às histórias em quadrinhos corresponde à seção dedicada a apresentar a linguagem dos quadrinhos. Contudo, o roteiro da oficina também contempla títulos selecionados para serem utilizados pelos participantes como suporte metodológico nas atividades propostas. Ressalta-se que a compreensão dessa linguagem requer um contato prévio com seus fundamentos teóricos, etapa essencial para subsidiar a análise e a aplicação prática das narrativas gráficas no contexto formativo.

Na elaboração do produto educacional, buscou-se promover momentos para dialogar com a diversidade e a educação antirracista de maneira inclusiva e participativa, para fortalecendo o empoderamento dos envolvidos em suas práticas futuras, além de fomentar o interesse em conhecer novas histórias em quadrinhos. Enquanto parte do percurso formativo, foi



pensado com momentos de estímulo ao pensamento crítico e reflexivo dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial docente desempenha um papel essencial na construção de práticas inclusivas que valorizem as relações étnico-raciais. A partir dessa formação, o espaço escolar torna-se um ambiente propício ao enfrentamento das discriminações e ao combate aos preconceitos ainda presentes no cotidiano da população negra.

A realização de uma prática engajada e significativa necessita de estratégias atrativas que incentivem a valorização do conhecimento existente para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Para estimular o pensamento crítico e o potencial de transformação dos envolvidos, o produto educacional deve mobilizar a educação antirracista no enfrentamento de desafios.

Considerando esses pressupostos, teve-se o direcionamento de fundamentar o produto educacional com atividades contextualizadas as relações étnico-raciais, para propiciar aos participantes o contato com um cenário de trajetórias plurais, porém marcado por narrativas comumente vinculadas apenas à marginalização ou à subalternidade do povo negro.

Ao propor uma metodologia inovadora que articula o uso das histórias em quadrinhos à educação antirracista, esta pesquisa busca contribuir para a construção de práticas educacionais críticas, sensíveis e transformadoras. Além disso, reconhece-se que o produto educacional não deve ser entendido como uma proposta finalizada, mas como um material em constante aprimoramento, cuja efetividade depende da avaliação e das contribuições dos participantes envolvidos no processo formativo.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2024.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área - Ensino**, Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

CAGNIN, Luiz Antônio. **Os Quadrinhos**. Ed. Ática, São Paulo, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante Editora, 2021.

INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2022**: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Rio de Janeiro – RJ, 26 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/pardos-sao-maioria-da-populacao-brasileira-pela-primeira-vez-indica-ibge>. Acesso em: 01 mar 2024.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento**. Rio de Janeiro – RJ, 11 nov. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva; SOUSA, Lizandra Sodré; CARVALHO, Herli de Sousa; SILVEIRA, Francisca Moraes da. Formação docente na perspectiva da

educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19366/209209216964>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no Ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, Paulo. **A Leitura dos Quadrinhos**. São Paulo: Editora Contexto, 2023. revista-voltada-publico. Acesso em 10 mai. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.020

O VERBETE DE DICIONÁRIO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O RECONHECIMENTO DO LÉXICO DE MATRIZ AFRICANA

Maria Adelúcia dos Santos¹
Roberto Nascimento Vitorino²

RESUMO

A presença das línguas de matriz africana na formação do português brasileiro é um indicativo de resistência de uma cultura historicamente silenciada e a sua abordagem em sala de aula procura desconstruir hegemonias e desigualdades epistemológicas, à luz da ótica decolonial. Assim, a pesquisa é baseada numa perspectiva Etnolinguística, ramo que procura relacionar língua, cultura e sociedade. O conhecimento sobre o léxico é uma das competências essenciais para a compreensão de uma língua, pois envolve fatores relacionados à cultura, à história e à identidade dos falantes. No entanto, a falta de sistematização, principalmente no que diz respeito à atuação das palavras de étimo africano na formação do léxico brasileiro, numa sala de aula de 1ª série de uma escola pública do estado da Paraíba, levou-nos ao seguinte questionamento: como desenvolver uma abordagem significativa do sistema lexical da língua portuguesa e quais as implicações no processo de ensino-aprendizagem? Assim surgiu a necessidade de desenvolver uma sequência didática que trabalhasse o léxico de forma efetiva, mediante o gênero ver-

1 Mestra do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, adelucia2009@gmail.com;

2 Graduado pelo Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, betovoice@hotmail.com.

bete de dicionário. Nesse trabalho, analisamos as contribuições de ações direcionadas ao léxico do português falado no Brasil para o conhecimento do aluno. Buscamos também suscitar no discente o conhecimento mais amplo acerca de sua identidade linguística, propondo a elaboração do gênero verbete de dicionário sobre a influência afro-brasileira. Para tanto, consideramos os estudos de Santiago (2012) e Antunes (2012) no campo da Lexicografia; Castro (2001, 2012) e Lopes (2006), nas questões relativas ao contato entre as línguas africanas e ao português do Brasil; Dolz e Schneuwly (2004) nas orientações acerca da sequência didática. Os resultados apontaram que o trabalho sistemático com o léxico em sala de aula, a partir do gênero verbete de dicionário, contribuiu para que os alunos ampliassem o conhecimento sobre a formação da própria identidade linguística.

Palavras-chave: Matriz africana, Português do Brasil, Lexicografia, Verbetes de dicionário.

INTRODUÇÃO

O domínio lexical representa uma das competências essenciais para a compreensão e o uso efetivo de qualquer língua. No caso específico do Português do Brasil (PB), o trabalho com o léxico transcende a mera aquisição de vocabulário, pois abarca fatores cruciais relacionados à cultura, à história e, sobretudo, à identidade dos falantes. É neste contexto que se insere a presença das línguas de matriz africana, cuja contribuição lexical é um eloquente indicativo da resistência de uma cultura historicamente silenciada.

A abordagem deste léxico em sala de aula se alinha a uma ótica decolonial e a uma perspectiva Etnolinguística – ramo que relaciona intrinsecamente língua, cultura e sociedade. Ao reconhecer e valorizar a origem africana de parte significativa do vocabulário brasileiro, busca-se desconstruir hegemonias e desigualdades epistemológicas, combatendo o purismo linguístico que historicamente atribuiu aos falares negroafricanos um caráter de deformação.

Apesar da relevância histórica e cultural, identificou-se a falta de sistematização no trabalho com as palavras de étimo africano na formação do léxico brasileiro, especialmente em uma turma de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública na Paraíba. Este cenário levantou o questionamento central da pesquisa: como desenvolver uma abordagem significativa do sistema lexical da língua portuguesa e quais as implicações no processo de ensino-aprendizagem?

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho foi desenvolver e analisar as contribuições de uma sequência didática focada no léxico, utilizando o gênero verbete de dicionário como estratégia pedagógica. Os objetivos específicos incluíram suscitar nos discentes um conhecimento mais amplo acerca de sua identidade linguística e propor a elaboração de verbetes sobre a influência afro-brasileira.

Teoricamente, a pesquisa se insere em duas frentes cruciais: a Lexicografia Pedagógica e a Etnolinguística de base decolonial. O trabalho parte

da premissa de que o léxico, frequentemente marginalizado e reduzido à morfologia em sala de aula, Antunes (2012), deve ser explorado em sua dimensão histórica e sociocultural Krieger (2012, 2014), conforme a qual “o léxico é um componente aberto, descontínuo e em constante mutação”. Tudo isso em consonância com o que propõe a Lei nº 10.639/03, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Em relação à formação do PB, enfatiza-se a contribuição do léxico de matriz africana — que se manifesta em inúmeros campos culturais, da culinária à religiosidade. Segundo Castro (2012, p. 37),

São palavras portadoras de elementos culturais compartilhados por toda a sociedade brasileira, no âmbito da recreação (samba, capoeira), dos instrumentos musicais (berimbau, cuíca, agogô), da culinária (mocotó, moqueca), da religiosidade (candomblé, umbanda), das poéticas orais (os tutus dos acalantos, o tindolelê das cantigas de roda), das doenças (caxumba), da flora (dendê, maxixe, jiló), da fauna (camundongo, minhoca), dos usos e costumes (cochilo, muamba), dos ornamentos (miçanga, balangandã), das vestes (tanga, sunga), da habitação (cafofo, moquiço), da família (caçula, babá), do corpo humano (bunda, corcunda, banguela, capenga), das relações pessoais e de carinho (xodó, dengo, cafuné), dos insultos (sacana, lelé), do mando (bamba, capanga), do comércio (quitanda, muamba, maracutaia).

No entanto, apesar de ser evidente a contribuição dos falares africanos para a constituição do PB, esta herança continua subliminar devido ao verniz eurocêntrico. Para reverter essa invisibilidade, o estudo adota o dicionário como hipergênero (Santiago, 2012), capaz de agrupar os verbetes, cuja microestrutura, etimologia e definição, revela ideologias e pode ser utilizada pedagogicamente como instrumento de valorização da diversidade, conforme estabelecido pelos critérios de avaliação do PNLD Dicionários.

Metodologicamente, a pesquisa se fundamentou na análise das contribuições do trabalho direcionado ao léxico, com a proposta didática

balizada por referenciais teóricos-chave, como os estudos sobre contato linguístico afro-português e as orientações de Dolz e Schneuwly (2004) acerca da sequência didática.

As discussões e resultados da pesquisa evidenciaram que o trabalho sistemático com o léxico em sala de aula, mediado pela análise e elaboração do gênero verbete de dicionário, é uma ferramenta poderosa. Verificou-se que esta estratégia pedagógica contribuiu significativamente para que os alunos ampliassem o conhecimento sobre a formação de sua própria identidade linguística, promovendo a valorização da matriz africana e reforçando o papel da escola na formação de sujeitos mais conscientes de sua herança cultural e linguística. Em síntese, o trabalho demonstrou que o verbetes de dicionário, enquanto objeto de ensino, é um excelente mediador para o reconhecimento do léxico de matriz africana, cumprindo um papel crucial na educação linguística e decolonial.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza Etnolinguística, que busca relacionar a língua, a cultura e a sociedade, com ênfase na ótica decolonial para desconstrução de hegemonias linguísticas. O caminho metodológico central consistiu no desenvolvimento e na aplicação de uma Sequência Didática (SD), fundamentada nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), voltada para o trabalho sistemático com o léxico de matriz africana.

O locus da pesquisa foi uma sala de aula da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública no estado da Paraíba. A SD foi utilizada como principal ferramenta e técnica de pesquisa, tendo como objeto de estudo e instrumento de coleta de dados a análise e a posterior elaboração do gênero verbete de dicionário pelos discentes, conforme referencial teórico da Lexicografia, Santiago (2012) e Antunes (2012). Os instrumentos de coleta incluíram as produções textuais dos alunos (os verbetes criados) e a análise das discussões geradas em sala, que foram examinadas

em suas contribuições para o conhecimento da identidade linguística do aluno.

Por envolver intervenção pedagógica com estudantes em ambiente escolar, a pesquisa seguiu todos os preceitos éticos de investigação científica com seres humanos, tendo sido aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ou equivalente, conforme a regulamentação vigente, e obteve o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes ou responsáveis. Adicionalmente, caso tenha havido uso de imagens de alunos ou de suas produções em exposição, foi obtida a devida autorização de uso de imagem para fins científicos e de publicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que a pesquisa busca efetivamente uma intervenção no processo de ensino- aprendizagem, é necessário analisar quais as implicações do desenvolvimento do trabalho pedagógico formulado à luz desta teoria.

Após a aplicação da sequência didática, passamos à análise e discussão dos dados coletados em nossa pesquisa. Para tanto, organizamos o capítulo nas seguintes seções: (3.1) Diagnóstico Inicial (Produção Inicial); (3.2) Intervenção Pedagógica: Módulos “(re) conhecendo o hipergênero dicionário” e “Seminários temáticos”; (3.3) Produção final e reescrita; (3.4) Apresentação para a comunidade.

3.1 DIAGNÓSTICO INICIAL (PRODUÇÃO INICIAL)

O diagnóstico inicial, feito através da primeira produção de verbetes baseada no texto “A Kizomba do boteco do Chicão”, a partir do mapeamento de vocábulos de étimo africano (fuzuê, cafuné, caçula, etc.), revelou que os alunos, embora conhecessem o significado das palavras por pertencerem ao léxico cotidiano, apresentavam desconhecimento com a organização formal do gênero verbete. As produções iniciais careciam

de elementos essenciais da microestrutura (como indicação da classe gramatical e informações etimológicas), estavam fora de ordem alfabética e utilizavam linguagem informal, confirmando a necessidade de aprofundar o estudo do hipergênero dicionário.

3.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MÓDULOS

No módulo 1, “reconhecendo o hipergênero dicionário”, a aplicação de um questionário inicial confirmou que a maioria dos alunos (60%) raramente utilizava o dicionário e limitava sua função à simples consulta de significado ou grafia. A intervenção buscou desconstruir essa visão, utilizando a crônica “O livro da solidão” (Cecília Meireles) para debater o dicionário como um gênero de múltiplas funções, que registra variações históricas, carrega ideologia e é crucial para o estudo da origem das palavras (etimologia). Foi realizada a análise da macroestrutura e microestrutura (o verbete) em exemplares da biblioteca escolar.

Por conseguinte, no módulo 2, a etapa de seminários temáticos teve como foco a contextualização histórica e cultural da influência africana no PB. Os alunos desenvolveram seminários a partir de pesquisas sobre temas como Culinária, Musicalidade, Religiosidade, Moda e Relações Familiares/Afetivas, identificando vocábulos africanos integrados ao . A atividade demonstrou a ampla presença desse léxico na cultura brasileira, gerando curiosidade e conhecimento nos alunos.

Conforme as pesquisas realizadas, o grupo referente à Culinária destacou os vocábulos **BANANA, ANGU, CACHAÇA, CANJICA, FAROFA, FUBÁ, GARAPA, JABÁ, JILÓ, MAXIXE, MOCOTÓ, MOQUECA, MUNGUNZÁ, QUIABO**, expondo os alimentos para a turma e inclusive proporcionando um momento de degustação.

Figura 1 - Seminário temático: culinária africana na cozinha brasileira



Fonte: arquivo da autora

O segundo grupo a apresentar abordou o tema “A influência africana na musicalidade”, apresentando os seguintes vocábulos africanos presentes no segmento musical: **AFOXÉ, AGOGÔ, ARAQUETO, AXÉ, BATICUM, BERIMBAU, CUÍCA, FORRÓ, GINGA, SAMBA, SAMBALELÊ, TIMBAU, ZABUMBA.**

Figura 2 -Seminário temático: A influência africana na musicalidade



Fonte: arquivo da autora

O grupo 3 ficou incumbido de explicar a temática “Religiosidade africana e intolerância no contexto brasileiro”. Os alunos trouxeram informações em slides que foram explicados de forma satisfatória. As principais

palavras de origem africana apresentadas pelo grupo foram **AXÉ, CANDOMBLÉ, IEMANJÁ, ORIXÁ, OXUM, UMBANDA, OYÁ**. Percebe-se que estes vocábulos, embora pertencentes ao contexto sagrado, passam por um crescente processo de integração ao Português do Brasil dada a adesão cada vez mais frequente às religiões afro-brasileiras.

Figura 4 - Seminário temático: religiosidade africana e intolerância no contexto brasileiro



Fonte: arquivo da autora

O grupo responsável por abordar a influência africana na moda e no vestuário brasileiro iniciou a apresentação expondo dados encontrados em pesquisas feitas a respeito do tema. Em seguida trouxe uma exposição de peças do vestuário brasileiro que tiveram inspiração africana. Foram desde estamparias étnicas, turbantes de variadas formas, estilos de rastafári, miçangas de cores e tamanhos diversos, até pinturas corporais. Hábitos e peças inclusive pertencentes às próprias alunas, bastante utilizados no dia a dia, mas que até então não se tinha conhecimento sobre a procedência.

Algumas palavras que designam o vestuário entraram para a nossa realidade e estão completamente integradas ao repertório linguístico comum e corriqueiro. Como exemplo, o grupo apresentou os seguintes termos: **SUNGA, ABADÁ E TANGA**.



Figura 5 - Seminário temático: moda africana

Fonte: arquivo da autora

A última apresentação, que teve como temática as relações familiares e afetivas dos povos africanos, ocorreu de forma simples e objetiva. Dentre as informações mais relevantes, considera-se que a mulher negra esteve na base do entrosamento cultural entre seu país e a nova realidade brasileira. Ela exerceu o importante papel de porta-voz entre a casa grande e a senzala, participando do cotidiano dos dois ambientes. Quando diz que a ama de leite foi quem deu de mamar, nos deu de comer, nos contou as primeiras histórias e ninou a criança brasileira, docilizando a fala.

A experiência da escravização, influenciou os hábitos alimentares, uma vez que servia de **mucama**, e na função de **babá** ou mãe-preta, quando exercia influência no comportamento das crianças através do processo de socialização linguística, quase sempre mesclado por palavras de seu universo emocional e cultural introduzidos por meio de contos populares, cantigas de ninar, crenças e superstições.

O desempenho da mulher negra, ama de leite e criadeira, foi tão marcante no seio da casa senhorial que até hoje chamamos o filho mais jovem pelo termo angolano caçula em lugar de “benjamim”, como se diz em Portugal.



No referido segmento cultural, o grupo apresentou os seguintes termos integrados no sistema lexical brasileiro: **CAÇULA, DENGÓ, XODÓ, BABÁ, CAFUNÉ, CALUNGA, CUCA, ERÊ, MOLEQUE.**

Figura 6 - Seminário temático: relações familiares e afetivas



Fonte: arquivo da autora

A respeito da apresentação dos seminários temáticos, de forma geral, considero que esta atividade foi de extrema importância para o andamento da sequência didática. As pesquisas serviram como meio para que os discentes aprofundassem os conhecimentos sobre toda a intervenção que os povos africanos exerceram na constituição de nossa identidade. Aliado a isto, como foco maior da presente proposta, reconhecer as palavras de étimo africano que estão integradas ao Português em sua variedade brasileira.

3.3 PRODUÇÃO FINAL E REESCRITA

Após os módulos de estudo do gênero e contextualização temática (Módulos 1 e 2), a etapa de produção final e reescrita destinou-se a sanar as fragilidades identificadas no diagnóstico inicial (3.1). Para tanto, por meio da revisão e da referência, os discentes foram orientados a reescrever seus verbetes, agora utilizando obras específicas sobre o léxico afro-brasileiro



como referência para ampliar a lista de palavras e incluir informações cruciais.

Com o avanço da escrita, na produção final, observou-se um ponto positivo imediato: a inclusão da identificação das línguas de origem das palavras (ex.: ABADÁ - (hauça/ kwa)), demonstrando que os alunos absorveram a importância da etimologia para a identidade lexical.

Apesar do avanço, a análise coletiva das produções revelou que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades em incluir outros elementos da microestrutura do verbete, como a indicação da classe gramatical, sugerindo a necessidade de reforço em conteúdos gramaticais.

O processo de reescrita levou à organização do material final, intitulado “Minidicionário de Termos Africanos no Português do Brasil”, contendo a compilação de mais de 100 vocábulos de procedência africana.

3.4 APRESENTAÇÃO PARA A COMUNIDADE (CULMINÂNCIA)

A etapa final do projeto teve como objetivo dar um propósito comunicativo real à produção dos alunos, apresentando o “Minidicionário” e as pesquisas temáticas à comunidade escolar e externa durante o Festival de Cultura da escola.

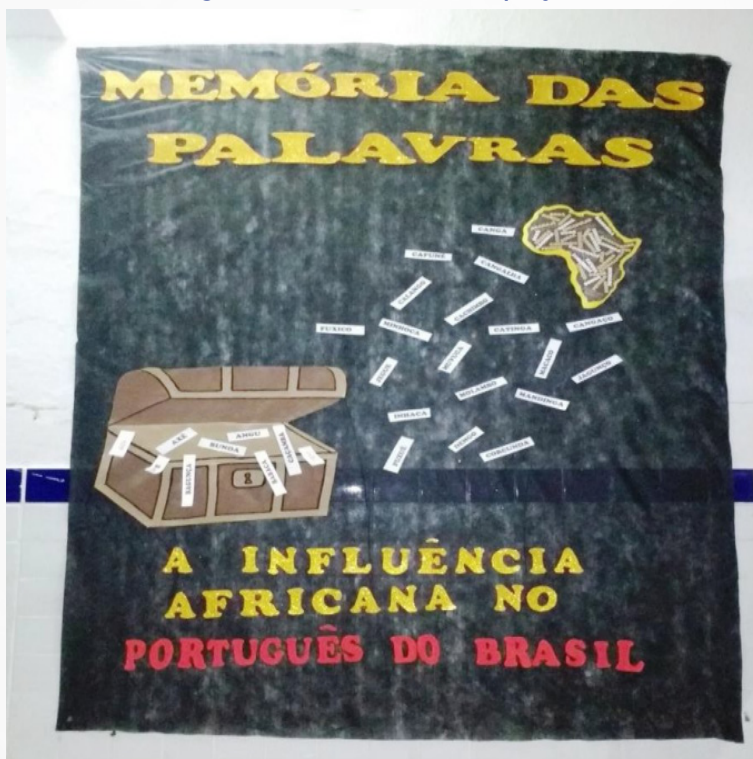
Esta fase se revelou crucial para a concretização do projeto, pois tirou a produção textual da esfera meramente avaliativa da sala de aula e a inseriu em um contexto funcional. Os alunos transformaram-se em verdadeiros protagonistas e mediadores do conhecimento, assumindo a responsabilidade pela organização e execução da exposição. As tarefas incluíram desde a elaboração de convites e a confecção de lembrancinhas temáticas até a organização da decoração, a recepção dos visitantes e, o mais importante, a atuação como apresentadores dos segmentos culturais.

O espaço de exposição foi dividido em salas temáticas que reproduziam os segmentos culturais trabalhados (Culinária, Moda, Música, Religiosidade e Relações Familiares/Afetivas). Em cada segmento, foram

expostas placas contendo vocábulos de origem africana, juntamente com objetos concretos que as representavam, potencializando o impacto visual e a compreensão do público.

O ponto alto da culminância foi a apresentação do “Minidicionário de Termos Africanos no Português do Brasil”, que ficou exposto no centro da sala para o manuseio dos visitantes. Os alunos explicaram detalhadamente tanto o processo de elaboração da obra quanto sua relevância para o aprendizado do sistema lexical. O público visitante, que incluiu familiares, funcionários e turmas de outras escolas, demonstrou grande entusiasmo, expressando surpresa ao descobrir a procedência africana de inúmeras palavras de uso cotidiano.

Figura 7 - Culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora



+ educação



Figura 8 - Culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 9 - Culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 10 - Culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 11 - Culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora



Figura 12 - culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 13 - culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 14 - culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

Figura 15 - culminância do projeto



Fonte: arquivo da autora

A apresentação para a comunidade confirmou o sucesso da sequência didática, pois possibilitou aos alunos a demonstração efetiva do seu texto e do conhecimento adquirido. Ao final, o “Minidicionário” foi doado ao acervo da biblioteca escolar. Este gesto final reforçou o compromisso da escola com a valorização da diversidade, fornecendo um material didático concreto que atende à carência de suportes sobre a temática africana no contexto educacional.

A aplicação da sequência didática foi avaliada de forma positiva, uma vez que possibilitou a ampliação do conhecimento prévio que os alunos

tinham a respeito da formação da língua materna. Além disso, o reconhecimento da Etimologia das palavras africanas incorporadas ao nosso léxico foi bem explorado através da pesquisa e da escrita do gênero textual verbete, cujo produto servirá como fundamentação para trabalhos escolares posteriores. Destaca-se aqui que esta foi uma das muitas possibilidades de trabalhar com o hipergênero dicionário em sala de aula e que, no entanto, ainda há uma grande necessidade de ações pedagógicas que o abordem como uma ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral desenvolver e analisar as contribuições de uma sequência didática que utilizasse o gênero verbete de dicionário como estratégia pedagógica para o reconhecimento do léxico de matriz africana, visando desconstruir a visão eurocêntrica e homogênea da língua e valorizar a identidade linguística dos alunos.

A partir dos resultados obtidos com a aplicação da Sequência Didática (SD) em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, concluímos que a proposta pedagógica demonstrou ser altamente eficaz e relevante, confirmando a hipótese de que o trabalho sistemático com o léxico, ancorado em uma perspectiva etnolinguística e decolonial, amplia o conhecimento dos alunos e promove o reconhecimento identitário.

A etapa diagnóstica inicial revelou o desconhecimento dos alunos sobre a estrutura formal do verbete, limitando o dicionário à função de mera consulta. Contudo, após a intervenção — que incluiu o estudo da macro e microestrutura do dicionário como hipergênero — e o processo de reescrita, os alunos demonstraram uma apropriação significativa do gênero. A produção final não só corrigiu a organização (ordem alfabética e formalidade) como, de forma crucial, passou a incluir a identificação da etimologia, um dos objetivos centrais da SD, evidenciando a compreensão da palavra em sua dimensão histórica e cultural.

Os Seminários Temáticos foram instrumentais para conectar a história e a cultura africana à constituição do Português do Brasil em segmentos concretos como culinária, moda e música. Essa contextualização permitiu aos alunos reconhecerem a origem africana de mais de 100 vocábulos de seu uso diário (ex: caçula, dengo, samba). O produto final, o “Minidicionário de Termos Africanos no Português do Brasil”, materializou esse reconhecimento e demonstrou a ampliação do conhecimento sobre a própria identidade linguística dos discentes.

O estudo ratifica a necessidade de o professor ir além da abordagem pontual do léxico, muitas vezes relegada à morfologia. A SD cumpriu um papel funcional ao culminar na exposição para a comunidade, comprovando que a produção textual se torna mais atrativa e significativa quando direcionada a um propósito comunicativo real.

Em suma, a utilização do verbete de dicionário como estratégia pedagógica para o reconhecimento do léxico de matriz africana revelou-se um instrumento poderoso para a educação linguística, cumprindo a determinação da Lei nº 10.639/03 no campo da Análise Linguística e promovendo a conscientização antirracista e o respeito ao pluralismo cultural, o que é essencial na formação cidadã.

Este trabalho representa apenas uma das muitas possibilidades de se abordar o léxico em sala de aula de forma sistemática e significativa. Sugerimos que futuras pesquisas explorem a extensão desta abordagem para outras esferas curriculares, integrando a etimologia afro-brasileira ao estudo formal da gramática e da literatura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Território das palavras:** estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Camões com dendê. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, ano 7, n. 78, p.36-37, 2012.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia: Um Vocabulário Afro-Brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**. São Paulo: v. 41, p. 169-180, 2012.

KRIEGER, Maria da Graça. Heterogeneidade e dinamismo do léxico: impactos sobre a lexicografia. **Confluência**. Rio de Janeiro, v. 46, p. 323-334, 2014.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTIAGO, Márcio Sales. Análises contrastivas de microestruturas em dicionários escolares. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 1, p. 1-14, 2012.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.021

PALAVRAS DE COR: A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES DA ESCOLA SANTA VERÔNICA, COMUNIDADE QUILOMBOLA DO SÍTIO ARRUDA, ARARIPE-CE

Jany Mery Alencar Leite¹

Laís Antônia de Oliveira Alves²

Tiago da Silva Moraes³

Wedson Alencar de Oliveira⁴

RESUMO

O projeto Palavras de Cor: a Literatura Negra na Educação Básica, a formação de alunos leitores da escola Santa Verônica, comunidade quilombola do Sítio Arruda, Araripe-CE, está com três anos de execução por meio de Chamadas Públicas de Seleção de Projetos de Extensão da URCA. As ações de mediação literária, com a realização de círculos de leitura com obras do literário negro, tem resultado na concretização de momentos de leitura e reflexão sobre o lido, além de possibilitar o acesso a obras do literário negro contribuindo com a apropriação de referenciais históricos e culturais envolvidos com a cultura e comunidade quilombola. Enquanto resultados expressivos, em 2023 destacamos a realização de 22 círculos de leituras envolvendo 46

1 Mestre do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri - URCA, jany.alencar@urca.br;

2 Graduanda do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri - URCA, lais.oliveratt@urca.br;

3 Graduando do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri - URCA, tiago.morais20@urca.br;

4 Graduando do Curso de Letras Universidade Regional do Cariri - URCA, wedsonalencar-deoliveira@gmail.com;

alunos do 4º ao 9º ano. Foram 17 obras literárias abordadas, associadas a realização de atividades em sala de aula envolvendo conteúdos de língua portuguesa, relacionados a temáticas como o enfrentamento ao racismo, a luta do movimento negro e a biografia de personalidades negras. Em 2024, por iniciativa do projeto Palavras de Cor, a Escola Santa Verônica conquistou o Prêmio Nacional Crianças mais Saudáveis da Fundação Nestlé, com o projeto “Afrobrincar no Terreiro da Escola”; sendo a única escola cearense entre a dez premiadas no Brasil. Com o referido Prêmio estão sendo desenvolvidas oficinas de capoeira e futebol, quatro encontros de formação para os professores; além da organização da Biblioteca da escola com acesso a dois computadores com internet para estudo e pesquisa dos/as alunos/as. No tocante a corroborar para a formação de leitores literários, os círculos de leitura se configuraram como uma estratégia necessária para que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura e superem dificuldades de leitura e escrita. Norteiam o estudo os aportes teóricos de Benedicto (2022), Miranda (2018), Rodrigues e Neto (2019; 2021), Felipe (2018) e Nunes (2022).

Palavras-chave: Educação Quilombola, Mediação Literária, Literatura Negra.

INTRODUÇÃO

Com três anos de execução o projeto Palavras de Cor: a Literatura Negra na Educação Básica, a formação de alunos leitores da escola Santa Verônica, comunidade quilombola do Sítio Arruda, em Araripe-CE, acontece desde 2022 por meio de chamadas públicas de seleção de projetos de extensão da Universidade Regional do Cariri - URCA. A iniciativa propõe o desenvolvimento de mediações literárias com a realização de círculos de leitura de obras do literário negro junto aos alunos/as do ensino fundamental. As ações acontecem semanalmente com momentos de vivência da leitura e reflexão sobre o lido.

A ideia do Projeto surgiu como resposta a inquietação de um aluno do Curso de Licenciatura em Letras da URCA, que ao estagiar na escola Santa Verônica relatava, nos momentos de acompanhamento do Estágio, relatava a situação dos alunos que no 7º, 8º e 9º anos apresentavam diversas dificuldades de leitura e escrita. Provocada por essa situação apresentamos proposta no Edital de Seleção Nº 02/2022 da Pró-reitora de Extensão - PROEX/URCA, que obteve aprovação e desde então temos avançado na realização dos círculos de leitura na Escola Santa Verônica.

Nesse percurso, em 2022 foram realizados oito círculos de leitura, envolvendo 38 alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos, com a leitura da obra O Pequeno Príncipe Preto, de Rodrigo França. Em 2023 aconteceram 22 círculos de leitura que contaram com a participação voluntária de 46 alunos do 5º ao 9º ano. Foram 17 obras literárias lidas e associadas a realização de atividades em sala de aula. Em 2024, ao longo do primeiro e segundo semestres, aconteceram 34 Círculos de Leitura, com 11 obras literárias contempladas, inclusive, com temáticas e gêneros indicados pelos alunos/as.

Com o objetivo geral de Contribuir com a inserção na escola de ações educativas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ, e as Leis 11.645/08 e 10.639/2003; e objetivos específicos de: a) motivar o gosto pela leitura

de obras literárias; b) promover o acesso a literatura negra na escola; c) desenvolver práticas de mediação cultural de obras literárias; d) Fortalecer o sentimento de pertencimento dos alunos com relação a sua identidade quilombola; concretamente o projeto alcançou os objetivos elencados de contribuir com a formação de alunos leitores literários e promover o acesso a literatura negra na escola, com as mediações literárias por meio de círculos de leitura semanais. Além de somar esforços junto à comunidade escolar na superação de desafios.

O problema que orienta as ações extensionistas elencadas no projeto Palavras de Cor: a literatura negra na Educação Básica, partem de um questionamento mais amplo que envolve a seguinte indagação: Como podemos contribuir com a inserção na escola de ações educativas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ, conforme as Leis 11.645/08 e 10.639/2003, e amparadas pela Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), da Educação para Relações Étnico-raciais (Erer) e da Educação Escolar Quilombola (EEQ)?

Ao nos depararmos com tal questionamento emerge a necessária reflexão sobre os desafios inerentes a efetivação de uma prática educativa escolar que reconheça a diversidade cultural no seio da população brasileira, afirmando e respeitando seus valores. Portanto, saber o que caracteriza uma educação escolar quilombola? Quais elementos, conhecimentos e saberes devem nortear o currículo e o processo de ensino e aprendizagem nesses espaços? como devem ser conduzidas as etapas de estruturação e organização dos tempos e espaços na escola quilombola? Quais pressupostos teóricos, visão de mundo e sujeito devem nortear as práticas pedagógicas em uma escola quilombola? são alguns das indagações que norteiam a problemática em estudo.

De fato o problema se constitui em: propor ações no espaço escolar que possam romper com a visão eurocêntrica e hegemônica de uma cultural única e universal, que nega e desqualifica as expressões, valores e

saberes das populações negra e quilombola; a proposta consiste em realizar mediações culturais por meio de círculos de leitura de obras literárias e do literário negro capazes de motivar o prazer e o gosto pela leitura, fortalecendo as habilidades de leitura, interpretação e escrita; ao tempo em que contribui com o fortalecimento identitário dos alunos no seu pertencimento quilombola.

Dessa forma, o projeto Palavras de Cor: a literatura negra na Educação Básica, almeja com as ações de extensão desenvolvidas poder contribuir com a concretização na escola de práticas e ações educativas numa perspectiva intercultural e antirracista.

De acordo com o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ (Resolução CNE 08/2012), e as Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003, é fundamental que ocorra na escola a valorização das raízes, cultura, ancestralidade, tradições e religiosidade do povo negro e quilombola. Como sugere Martins e Lima (2001) é fundamental um trabalho que vise a descolonização da educação por meio da construção de uma educação contextualizada que favoreça um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular, entre o que se aprende na escola e a possibilidade para um desenvolvimento humano sustentável.

Segundo Miranda (2012) a implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar. Portanto, ao ressaltar as especificidades da educação quilombola é preciso dar importância ao resgate e valorização dos saberes históricos e tradicionais dessas comunidades, enquanto elementos constitutivos de uma pedagogia de quilombo forjada no repertório de conhecimentos da cultura afrobrasileira. Efetivamente a EEQ se constitui em uma modalidade de ensino normatizada pela

Lei 10.639/2003⁵, e por meio do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004). A mesma deve ser promovida nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, por instituições de ensino localizados em territórios quilombolas, ou que atendam estudantes oriundos destes.

Há, portanto, no âmbito legal um avanço no sentido de pensar uma perspectiva educacional institucional no qual as africanidades possam ser preservadas garantindo, assim, a continuidade do seu povo e da sua cultura. Com a promulgação das DNCEEQ, em 2012, é destacada ainda a necessidade de ressignificação na escola de práticas e saberes que dialoguem com a realidade das famílias quilombolas e não quilombolas.

Enviesado pela perspectiva de respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade, as Diretrizes alegam a necessidade de uma pedagogia própria que considere os grupos culturalmente diferenciados e suas formas singulares de organização. Dessa forma, para que a educação escolar quilombola aconteça de fato e de direito é fundamental a estruturação de novas configurações no âmbito do próprio espaço escolar e do seu processo de ensino e aprendizagem.

É nesse contexto que a iniciativa do projeto de extensão Palavras de Cor: a literatura negra na Educação Básica, ao propor a realização de círculos de leitura com os alunos do ensino fundamental, objetiva motivar o prazer e o gosto pela leitura de obras literárias, fortalecendo as habilidades de leitura, interpretação e escrita; ao tempo em que contribui com o fortalecimento identitário dos alunos no seu pertencimento quilombola. Dessa forma, o projeto almeja contribuir com a concretização na escola de prática e ações educativas numa perspectiva intercultural e antirracista.

5 A Lei 10.639/03, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a inclusão de História e Culturas africana e afro-brasileira nos currículos escolares de todos os níveis de ensino no país. É considerada uma das principais conquistas dos povos quilombolas no âmbito da educação escolar.

Palavras de cor: a literatura negra na educação básica, vem somar forças nessa empreitada de efetivação de direitos para a população negra no espaço escolar. Ao tempo em que oportuniza aos alunos envolvidos com os círculos de leitura, acessar e conhecer autores e obras do literário negro, contribuindo com o fortalecimento da sua identidade quilombola e motivando o gosto e o hábito da leitura de obras literárias pelo viés estético.

Nesse contexto, é necessário destacar que a comunidade quilombola do Sítio Arruda, localizada a 20 km de distância do município de Araripe-CE, 34 km da cidade de Campos Sales e 508 km da capital cearense, Fortaleza, conta com cerca de 60 famílias, a economia local é baseada na agricultura familiar e nos programas de assistência social. É uma comunidade tradicional negra e rural que se constituiu a partir dos descendentes de três famílias cujos ancestrais foram escravizados. Essas famílias são consideradas famílias-tronco: Nascimento, oriunda de Cabrobó-PE, Caetano de Souza, de Inhamuns-CE e Pereira da Silva, oriunda da Chapada do Araripe-CE, que, ao longo do tempo, realizaram trocas matrimoniais.

Desde 1983, o Sítio Arruda tornou-se um espaço de acolhida para famílias marcadas pelo sofrimento das relações de exploração de trabalho impetradas pelos grandes proprietários de terra. Em dezembro de 2023, após 10 anos de espera, a Associação Quilombola do Sítio Arruda recebeu a titulação de posse definitiva pelo Incra.

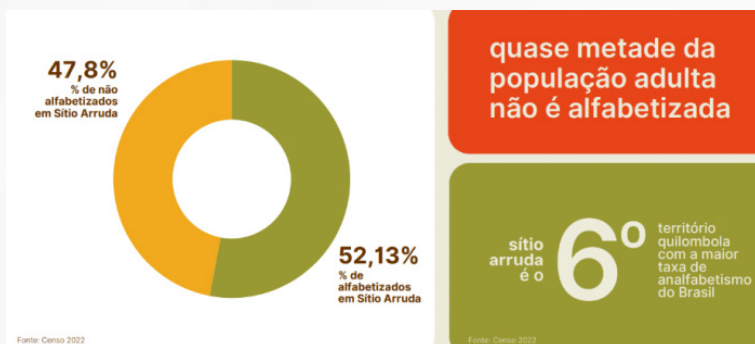
Em seu território possui uma igreja católica - santa de devoção Nossa Senhora Aparecida. Há também o clube de dança Moreno Bom, espaço de lazer. Tem um campinho de futebol, e a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Verônica, único aparelho públicos local. O nome da Escola é em homenagem a uma das personalidades mais marcantes da comunidade, que auxiliava as mulheres ao dar à luz, atuando como parteira, conhecida carinhosamente por Santa Verônica. Em 2016 a Escola ganhou uma nova estrutura física; entretanto, ainda não possui laboratórios de informática, matemática e ciências, sala de AEE; assim como inexistente o espaço do refeitório para servir alimentação aos alunos.

Em 2025, a Escola conta com 104 alunos matriculados, entre crianças, adolescentes e jovens, e uma equipe de profissionais composta por nove professores, um motorista, uma merendeira, diretor, coordenador pedagógico e secretária; além de três vigias e três funcionários de serviços gerais.

O quilombo do Sítio Arruda é exemplo de resistência e traz em seu contexto atual aspectos marcantes da luta histórica da população negra do Cariri cearense que precisam estar vivos nas lembranças e no imaginário das novas gerações, inclusive, inseridos na escola. Pois, essas ausências no processo de escolarização da população negra e quilombola, associada a negação das identidades étnicas no cenário nacional, reflete-se até hoje nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no fato de ser essa população o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como exemplo dessa situação retratada, destacamos a realidade do estado do Ceará no tocante à educação da população quilombola apresenta um quadro preocupante e alarmante. O analfabetismo da população quilombola cearense com idade acima de 15 anos, é de 26,38% (IBGE, 2022). Comparado a outros estados, o Ceará ocupa no ranque nacional o quarto lugar da maior taxa de analfabetismo de quilombolas. Isso representa praticamente o dobro da população geral de pessoas no estado que não sabem ler ou escrever (14,12%). A população cearense que se identifica como quilombola é de 18.305 pessoas, o percentual considerou os adolescentes, adultos e idosos que não sabem escrever ou ler um bilhete simples.

Como podemos constatar nos dados abaixo sistematizado, o quilombo do Sítio Arruda, é o 6º território quilombola do Brasil com a maior taxa de analfabetismo. Residem 94 pessoas quilombolas de 15 anos ou mais na terra, sendo apenas 49 delas alfabetizadas (IBGE, 2022).



METODOLOGIA

Enquanto pesquisa educacional, de abordagem qualitativa e etnográfica, considera a cotidianidade do universo escolar como campo de estudos em educação. O método etnográfico é um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa (FONSECA, 2002). Segundo Esteban (2010) a etnografia na pesquisa em educação contribui de forma significativa para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita um conhecimento real e profundo deles.

Assim, os instrumentos de coleta de dados com base nas ações realizadas partiram da observação participante como ferramenta da própria análise etnográfica; associada a sistematização da produção dos alunos no decorrer do processo de realização das ações de mediações literárias in loco na escola. No tocante a vivência do licenciado/bolsista na mediação cultural, os apontamentos e registros em Diário de Campo foram considerados fontes de dados por darem conta do relato autobiográfico do impacto da experiência na sua formação.

As ações de extensão foram desenvolvidas a partir de encontros semanais com a oferta de processos de mediação cultural por meio de Círculos de Leitura em literatura e literatura negra. Os sujeitos envolvidos foram 31 alunos do 6º ao 9º ano, com faixa-etária entre 11 e 16 anos, participantes de forma voluntária dos momentos de mediações. Cada encontro teve duração de duas horas, sendo realizado planejamento prévio com a ges-



tão e professores da escola, com momentos de leitura, reflexão e diálogo, além das produções/comentários orais e escritos dos alunos/as.

Figura I – Círculo de Leitura com alunos do 8º e 9º ano integral



Fonte: Acervo do Projeto Palavras de Cor 2024.

Logo, o percurso metodológico adotado se deu com a investigação-ação participativa, fundamentada em autores como Ander-Egg (1990) e Simionato e Soares (2024). Essa abordagem articula três elementos essenciais: investigação, ação e participação. A investigação consiste em um processo sistemático de produção de conhecimento sobre a realidade; a ação se refere à intervenção orientada para a transformação social; e a participação implica no envolvimento ativo dos sujeitos da pesquisa, promovendo horizontalidade e reciprocidade nas relações entre pesquisadores e comunidade.

A metodologia adotada visou além do desenvolvimento das habilidades leitoras, a reflexão sobre os temas abordados nas obras, criando momentos de interação entre os estudantes e promovendo o exercício da escrita e da oralidade de forma crítica, criativa e reflexiva.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Palavras de Cor conseguiu se consolidar como um importante espaço de aprendizagem, reflexão e valorização da cultura quilombola e afro-brasileira na concretude do espaço escolar. A experiência demonstrou que é possível, por meio da literatura, fomentar uma educação crítica, inclusiva e engajada com as questões de identidade e pertencimento, características fundamentais para o fortalecimento de uma educação quilombola que promova a autonomia dos sujeitos.

Nessa caminhada de aprendizagens mútuas compartilhadas junto aos alunos do curso de Letras, comunidade quilombola do Sítio Arruda, escola Santa Verônica e parceiros institucionais como o GRUNEC, SME de Araripe-CE, IFCE - Juazeiro do Norte/NIEBI, é significativa a possibilidade de concretamente contribuir para a realização na escola de uma educação e um ensino que atenda às necessidades dos afro-brasileiros e esteja compromissada com a valorização das tradições, religiosidade e cultura da população negra e quilombola.

As ações de extensão do projeto Palavras de Cor partem do entendimento de que é necessário fortalecer no cotidiano e no currículo escolar conteúdos de abordagem étnico-racial, fazendo valer o que está determinado na Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Assim, balizado pelas pedagogias negras e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ (Resolução CNE/CEB nº 8, de 2012), o Projeto tem possibilitado a concretização de ações no espaço escolar numa perspectiva intercultural e antirracista; contribuído com a concretização, junto à comunidade quilombola do Sítio Arruda e a escola Santa Verônica, de uma educação de qualidade para a população quilombola.

Entre os impactos observados, destaca-se: a) Aumento no engajamento dos estudantes nas atividades escolares; b) Fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos, especialmente os negros e quilom-

bolas; c) Maior valorização da literatura negra como instrumento de aprendizado e reflexão.

Representativo dos resultados acima destacados, foram os indicadores resultantes da avaliação aplicada com os alunos a partir de questionário estruturado contendo nove perguntas e a figura de três emojis com representações de Gostei, Gostei um pouco e Não gostei. Foram aplicados oito questionários junto a oito alunos/as da turma do 8º e 9º ano multisseriado; é válido registrar que essa turma é composta por nome alunos e nesse dia uma aluna faltou. O questionário continha nove questões relacionados aos diversos processos vivenciados com os círculos de leitura em 2024.

As respostas obtidas podem ser mais bem visualizadas no quadro abaixo:

Quadro I – Avaliação sobre os Círculos de Leitura com alunos do 8º e 9º ano multisseriado

MARQUE X NA CARINHA QUE REPRESENTA A SUA OPINIÃO SOBRE OS CÍRCULOS DE LEITURA REALIZADOS EM 2024			
SOBRE OS LIVROS QUE VOCÊ LEU:	03	05	0
LER NA PRÓPRIA SALA DE AULA:	04	02	02
A FORMA COMO FOI REALIZADA A LEITURA PELA MEDIADORA	04	04	0
A REALIZAÇÃO DOS CÍRCULO DE LEITURA UMA VEZ POR SEMANA:	07	01	0
REALIZAR ATIVIDADES A PARTIR DOS LIVROS LIDOS:	05	01	02
CONHECER A HISTÓRIA DE PERSONALIDADES NEGRAS:	05	03	0
CONHECER A OBRA DE ESCRITORES(AS) NEGROS(AS):	03	04	01
PARTICIPAR LENDO NO CÍRCULO:	02	06	0
PARTICIPAR DANDO OPINIÃO SOBRE O TEXTO LIDO:	01	02	05

Fonte: Elaborado pela equipe do Projeto.

Como podemos constatar, com relação aos livros que foram lidos 100% Gostaram, sendo que 70% Gostou um pouco. Durante o primeiro e segundo semestres foram lidas 11 obras literárias diversas, inclusive, com temáticas escolhidas pelos próprios alunos/as. A maioria dos respondentes também informou ter Gostado de ler na própria sala de aula: sendo que 50% Gostou, 25% Gostou um pouco e 25% Não Gostou. Com relação

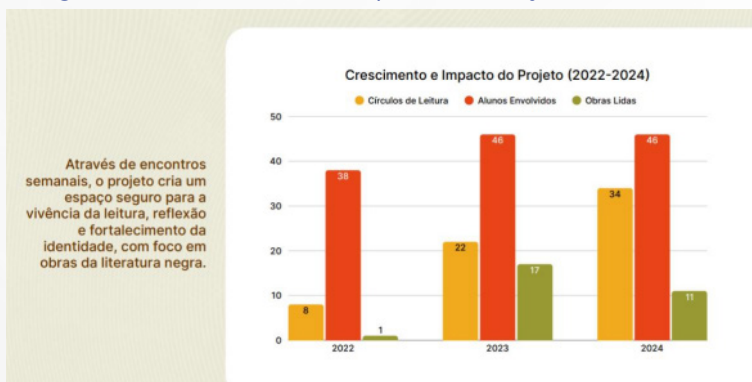
a forma como a leitura foi realizada pelos mediadores, uma bolsista e um aluno voluntário do curso de Letras, 50% Gostou e 50% dos respondentes indicaram que Gostaram um pouco.

No tocante a realização do círculo de leitura uma vez por semana: 90% Gostou e 10% Gostou um pouco. Já 70% dos alunos/as afirmaram Gostar de realizar atividades a partir dos livros lidos, enquanto 10% Gosta um pouco e 20% Não Gostou. 70% dos respondentes Gostam de conhecer a história de personalidades negras e 30% Gosta um pouco. 40% dos alunos responderam que Gostaram de conhecer a obra de escritores(as) negros(as), 50% Gostou um pouco e 10% Não Gostou.

Da mesma forma, a maioria dos respondentes, 80%, afirmaram Gostar um pouco de participar lendo no círculo de leitura, enquanto 20% respondeu Gostar. Também a maioria afirmou Não Gostar de participar dando opinião sobre o texto lido: 70% dos respondentes afirmaram Não Gostar, enquanto 20% disse Gostar um pouco e apenas 10% Gosta.

Sendo assim, perceber-se que tem sido relevante as ações do projeto Palavras de Cor junto aos alunos/as da escola Santa Verônica no sentido de contribuir com o fortalecimento da habilidade leitora e interpretativa dos alunos/as, além de oportunizar o desenvolvimento do hábito e do prazer em ler. No quadro abaixo podemos visualizar melhor a dimensão do Projeto ao longo desses três anos de execução:

Figura II – Crescimento e Impacto do Projeto (2022-2024)



Fonte: Elaborado pela equipe do Projeto.



Já a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, a partir de encontros formativos durante todo o ano de 2022 e 2024, foi uma das ações extensionistas demanda de forma unânime pela comunidade escolar e que foi abraçada pela equipe de extensão. Assim, foi realizado por iniciativa do projeto Palavras de Cor, em 04/10/2022, o primeiro encontro de elaboração do PPPQ da Escola que contou com a presença da comunidade, dos gestores, professores e funcionários, além de representações do Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC) e da Secretaria Municipal de Educação de Araripe-CE; mediado pela prof.^a Dr^a Ana Paula dos Santos, autora do documento estadual intitulado “Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas: princípios formativos e orientações.”

Outra demonstração dos resultados alcançados com as ações de extensão junto a Escola foi a conquista, em 2024, do Prêmio Nacional Crianças mais Saudáveis da Fundação Nestlé, com o projeto “Afrobrincar no Terreiro da Escola”, uma iniciativa da equipe de Extensão que possibilitou a Escola Santa Verônica ser uma das dez escolas premiadas no Brasil, sendo a única no estado do Ceará. Com o referido Prêmio, no valor de R\$ 38.000,00 (trinta e oito mil reais), estão sendo ofertadas oficinas de capoeira e futebol para os alunos matriculados em tempo integral; além de encontros de formação junto aos professores da Escola. O Prêmio possibilitou também a organização da Biblioteca com a aquisição de dois computadores com internet para estudo e pesquisa dos/as alunos/as. Importante frisar que ao longo do primeiro e segundo semestres de 2024 foram trabalhados, nos 34 Círculos de Leitura realizados, 11 obras literárias, inclusive, com temáticas e gêneros indicados pelos alunos/as.

Também relevante é a visibilidade que vem sendo dada ao projeto de extensão Palavras de Cor: a literatura negra na Educação Básica PROEX/URCA. Desde 2022 temos compartilhado, de forma colaborativa junto à comunidade acadêmica e científica, os resultados alcançados com as ações extensionistas realizadas, a saber: em 2022 participamos da XXVII Semana Universitária da UECE, VII Semana Universitária da URCA, XXV

Semana de Iniciação Científica da URCA e VIII Semana de Extensão da URCA (2022).

Em 2023 apresentamos a experiência do projeto na XXVIII Semana Universitária da UECE e no IX Congresso Nacional de Educação – CONEDU, onde obtivemos a aprovação de dois trabalhos e publicação de Resumo Completo nos anais do evento. Destacamos nesse mesmo ano a apresentação de trabalho oral no Encontro de Extensão (ENEX) promovido pela PROEX/UFCA que também contou com a aprovação de Trabalho Completo no E-Book da 19ª edição do ENEX, cujo tema abordado foi “Despertando horizontes, ciências básicas e ações sociais transformadoras”. Ainda em 2023, participamos da VIII Semana Universitária da URCA, XXVI Semana de Iniciação Científica da URCA com apresentação de dois trabalhos na modalidade oral e poster; e marcamos presença com apresentação de trabalho no XIV Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED.

Já no ano de 2024 apresentamos os resultados do projeto de extensão Palavras de Cor nos seguintes eventos: X CONEDU, XV Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra, IX Semana Universitária da URCA, no III Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente – III CIEF, e ainda na IX Semana de Extensão da URCA – IX SEMEX. Ainda neste ano publicamos Artigo completo na REVEX – Revista de Extensão da URCA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2024, o projeto Palavras de Cor envolveu 104 alunos, sendo diretamente impactados 31 discentes e nove professores participantes dos círculos de leitura realizados semanalmente na Escola no período de março a dezembro de 2024. Promovendo atividades de leitura, reflexão e produção textual, foram trabalhadas 11 obras literárias, nos 34 círculos de leitura realizados, com destaque para O Diário de Sabrina e Terra de Cabinha, que possibilitaram aos estudantes uma imersão em conteúdos afro-brasileiros e quilombolas.

Entretanto, o que de fato tem sido significativo nessa caminhada de aprendizagens mútuas compartilhadas junto aos alunos bolsistas licenciandos do curso de Letras, comunidade quilombola do Sítio Arruda, escola Santa Verônica e parceiros institucionais como o GRUNEC, SME de Araripe-CE, IFCE - Juazeiro do Norte/NIEBI, é a possibilidade de concretamente fazer valer uma educação e um ensino que atenda às necessidades dos afro-brasileiros e esteja compromissada com a valorização das tradições, religiosidade e cultura da população negra e quilombola.

Portanto, as ações de extensão do projeto Palavras de Cor partem do entendimento de que é necessário fortalecer no cotidiano e no currículo escolar conteúdos de abordagem étnico-racial, fazendo valer o que está determinado na Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Assim, balizado pelas pedagogias negras e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8, de 2012), o projeto tem possibilitado a concretização de ações no espaço escolar numa perspectiva intercultural e antirracista; contribuído com a concretização, junto à comunidade quilombola do Sítio Arruda e a escola Santa Verônica, de uma educação de qualidade para a população quilombola. Dessa feita, soma forças na efetivação de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao promover oportunidades de aprendizagem norteadas por uma pedagogia de quilombo que fortalece e valoriza a identidade e cultura local.

Por fim, destacar que a execução do projeto de extensão Palavras de Cor: a literatura negra na Educação Básica, contribui de forma significativa com a formação e qualificação profissional dos alunos bolsistas licenciandos em Letras. A apropriação de competências profissionais que contribuem com a inserção, em sala de aula, de processos de ensino e aprendizagem voltados ao melhor desenvolvimento das competências e habilidades leitoras dos alunos da educação básica tem sido um dos resultados mais destacados pelos alunos extensionistas. Ao todo já foram seis alunos-bolsistas dos quais três voluntários.

Além disso, o Projeto representa para o curso de Letras da URCA em Campos Sales, o fortalecimento de vínculos institucionais que oportunizam aos nossos discentes a vivência da práxis profissional e a realização de ações estratégicas que contribuem com a efetivação de uma educação pública para todos e de qualidade.

Dessa forma, as ações extensionistas do Projeto Palavras de Cor por meio dos círculos de leitura se configuram como estratégia de promoção de momentos de leitura e reflexão sobre o lido que ao oportunizar o acesso a obras do literário negro, contribuem com a apropriação de referenciais históricos e culturais afro-brasileiro e quilombola que motivam o gosto e o prazer pela leitura e contribuem com a superação de dificuldades de leitura e escrita. Logo, o projeto segue como uma importante ferramenta de inclusão, valorização da diversidade e incentivo à leitura na comunidade quilombola do Sítio Arruda, Escola Santa Verônica.

Em 2025, o projeto Palavras de Cor: a Literatura Negra na Educação Básica foi aprovado em seleção pública para compor a Rede de Extensão Intersectorial do Ceará - INTERSET-CE, uma realização do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Articulação Intersectorial e com os Sistemas de Ensino (SASE).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisco José Freire de. **O colecionador de pulgas**. Ilustrações: Eduardo Azevedo. Fortaleza: SEDUC, 2009.

AQUEIVA, Marcos. **Germes entre dias brancos**. São Paulo: Patuá, 2016.

BOIAGO, Marcela Canteli. **Desejos de criança**. Ilustrações: Camila Fillinger. São Paulo: Universo dos Livros, 2019.

BRÍGIDO, Saskia. **A ciranda das cores**. Ilustrações: Mariza Brito. Fortaleza: SEDUC, 2016.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Educação para as relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira: fundamentos e práticas decoloniais. São Paulo: Summus, 2019.

DILL, Luís. **Eros e Psique**: uma história de amor. Ilustrador: Marco Antonio Godoy. São Paulo: Mundo Mirim, 2013.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Ilustrações: Juliana Barbosa Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREITAS, Leide. **O diário de Sabrina**. Ilustrações: Débora Cavalcante. Fortaleza: SEDUC, 2018.

GATTI, B. A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cad. Pesquisa, Jul 2001, no.113, p.65-81. ISSN 0100-1574.

LEITE, J. M. A. **O Lócus da Escola na Pesquisa Educacional**. In: SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE, XXVII, 2022, Fortaleza-CE.

PISKE, G. **Encontros Literários Pela Mediação em Leitura**. UNIVALE-Universidade do Vale do Itajaí, (SC),2017.

RODRIGUES, T. A. SOUZA, F. L. M. QUEIROZ, Z. F. NUNES, C. Comunidade Quilombola do Sítio Arruda: organização política, identitária e Territorial. Research, Society and Development. Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 11, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20245/17842> Acesso em: 10 nov. 2024.

SILVA, Magna. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. 15ª Ed. Ática, SP, 1997.

SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. Teoria e metodologia da pesquisa educacional: ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso. Paraná: UNICENTRO, 2024.

SOCIAL, Ital. **Guia Para Mediação de Leitura**. INICIATIVA Itaú Social. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2015. Apoio: Fundação Itaú Social, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

YAMÃ, Jaguarê. **Os olhos do jaguar**. Ilustrações: Rosinha. São Paulo: Jujuba, 2014.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.022

CURRÍCULO E RACISMO MUSICAL: TENSIONAMENTOS ACERCA DA INCORPORAÇÃO DAS PRODUÇÕES MUSICAIS DAS CULTURAS POPULARES NO ENSINO DE MÚSICA INSTITUCIONALIZADO

Fernanda Morales dos Santos Rios¹

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão crítica acerca da atual realidade da formação musical no cenário nacional, com o objetivo de discutir os processos de construção dos saberes que fundamentam o ensino institucionalizado de música no país. Historicamente, a formação musical foi moldada a partir de cânones europeus, sustentando-se em um modelo que valoriza, quase exclusivamente, os repertórios e práticas da música erudita ocidental. A imposição desse referencial único, tido como um modelo “universal”, reflete uma lógica excludente que contribui para a desvalorização e deslegitimação de outras formas e possibilidades musicais. Nesse contexto, observa-se que as produções musicais oriundas das expressões culturais populares ainda ocupam um espaço reduzido – ou mesmo inexistente – nos currículos e eixos formativos musicais, sendo frequentemente abordadas a partir de uma perspectiva estereotipada sob o viés de “folclore”, e, desprovidas de reconhecimento como formas legítimas de produção e transmissão de saberes musicais. Diante disso, este trabalho traz como principal objetivo refletir sobre a possibilidade de incorporação dos saberes musicais oriundos das expressões culturais

1 Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, moralesriosfernanda@gmail.com;

populares nos currículos e eixos formativos das instituições de ensino musical, com ênfase no ensino superior em música. O referencial teórico adotado articula autores que discutem a formação inicial em música (QUEIROZ, 2017), o racismo musical e os mecanismos de exclusão simbólica (BATISTA, 2018), bem como os debates curriculares no ensino superior (UCHOA, 2021; PEREIRA, 2020). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica, e por ora, não apresenta resultados. Espera-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias que promovam a valorização e a incorporação da diversidade cultural no âmbito da formação musical, de modo a questionar paradigmas hegemônicos, apagamentos, exclusões e silenciamentos dessas práticas musicais nos contextos de formação musical institucionalizados, com vistas a fomentar práticas pedagógicas mais plurais, inclusivas e representativas das múltiplas sonoridades brasileiras.

Palavras-chave: Formação inicial em música, racismo musical, currículo, cultura popular.

INTRODUÇÃO

Este estudo de natureza essencialmente qualitativa, propõe uma reflexão crítica sobre a atual configuração da formação musical no Brasil, com o intuito de discutir a construção dos saberes que fundamentam o ensino institucionalizado de música no contexto nacional. Historicamente, a formação musical consolidou-se a partir de cânones europeus, promovendo um modelo de ensino que privilegia exclusivamente repertórios e práticas da música erudita ocidental, conhecidas como eruditas e clássicas. A imposição dessa referência musical única, tida como universal, revela uma lógica excludente que resulta na inferiorização e deslegitimação de outras formas musicais.

A adoção dessa abordagem monocultural, sob o rótulo de “música universal”, tem sido amplamente criticada (VIEIRA, 2000; JARDIM, 2002, ESPERIDIÃO, 2002; QUEIROZ, 2017a; PEREIRA, 2018; 2020), sobretudo no que tange às práticas pedagógicas adotadas e aos ultrapassados princípios que norteiam os modelos de ensino de música institucionalizado na contemporaneidade. Segundo estes autores, a principal base estruturante formativa-musical utilizada atualmente no ensino formal de música se dá por meio da replicação de um modelo denominado como conservatorial.

O referido modelo possui como forte característica a estrita utilização de um único tipo de repertório, datado do século XXVIII e XIX, também conhecido como música clássica, ou música erudita. A manutenção deste cânone tido como referência musical, acabam por reproduzir padrões que supervalorizam a notação musical e as regras formais de sistematização musical, de forma dissociativas entre teoria e prática, e, descontextualizados culturalmente (PEREIRA, 2020).

Além do carácter tecnicista e da estrita utilização do repertório eurocentrado, o modelo conservatorial de ensino também se organiza de modo fragmentado, categorizado por disciplinas estanques, sequenciais, não situadas culturalmente e dissociadas da contemporaneidade musical

(ESPERIDIÃO, 2002). Neste mote, percebe-se que a visão compartimentada e elitista do saber musical promovida pela manutenção do modelo conservatorial, é tecido por meio da construção de um currículo que desconsidera e não leva em conta a pluralidade das manifestações culturais.

A diversidade musical, muitas vezes abarcadas pelos estereotipados selos de música popular e/ou folclórica, acabam por denunciar um racismo epistêmico e um distanciamento das culturas populares no ensino de música formal, sobretudo das expressões culturais praticadas no interior fluminense. Assim, neste estudo, busca-se problematizar os processos de apagamento, exclusão e silenciamento das práxis musicais oriundas das culturas populares nos atuais contextos formativos.

Neste cenário, observa-se que tais expressões culturais populares ainda ocupam um espaço marginal nos currículos musicais, frequentemente abordadas sob uma ótica caricaturada de “folclore”, e não reconhecidas como formas legítimas de conhecimentos musicais. Tendo em vista a problemática apresentada, surge o seguinte problema de pesquisa: “De quais formas as expressões culturais do interior fluminense são abarcadas na formação musical, sobretudo no curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal Fluminense”?

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo central refletir sobre a incorporação dos saberes musicais oriundos das expressões culturais do interior fluminense nos currículos e nos eixos formativos do ensino musical institucionalizado, especialmente no curso de Licenciatura em Música do IFF. Neste sentido, este estudo se dirige às manifestações culturais das regiões dos Lagos, Norte e Noroeste fluminense, que, até o presente momento, permanecem excluídas dos currículos formais da formação musical. Dentre as expressões culturais excluídas e silenciadas, destacam-se: a Mana Chica do Caboio, de Campos dos Goytacazes; o Fado de Quissamã; as Cirandas da Baía Formosa, de Armação de Búzios; e o Mineiro-Pau de Santo Antônio de Pádua, que, ainda hoje, são invisibilizadas e marginalizadas dos contextos musico-educacionais. Trata-se de

uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, ainda em fase inicial.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, ancorada a partir do paradigma crítico-decolonial, tendo como base, a compreensão de que o ensino institucionalizado de música é um espaço de disputa simbólica e de poder, no qual se reproduzem práticas e currículos marcados por processos de colonialidade e exclusão cultural. Desse modo, a investigação buscou desvelar os modos pelos quais o racismo musical e os epistemicídios se materializam nas estruturas curriculares, propondo reflexões que contribuam para a decolonização dos saberes musicais a partir de um viés antirracista.

Os procedimentos metodológicos utilizados envolveram pesquisa bibliográfica e documental, conforme Gil (2002). A pesquisa bibliográfica abrangeu autores que discutem a formação musical, currículo e decolonialidade (QUEIROZ, 2017; BATISTA, 2018; PEREIRA, 2020; UCHÔA, 2021), visando fundamentar teoricamente a análise. Já a pesquisa documental consistiu na leitura e sistematização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal Fluminense (IFF), das ementas das disciplinas e das legislações educacionais vigentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002; 2004a; 2004b) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A análise documental foi conduzida a partir da identificação de palavras-chave e categorias analíticas — tais como “diversidade cultural”, “cultura popular”, “manifestações culturais” e “música erudita” —, buscando compreender em que medida tais elementos aparecem (ou são silenciados) nos currículos e eixos formativos. Essa leitura interpretativa foi articulada ao referencial teórico de base decolonial, permitindo a constru-

ção de uma análise crítica sobre o racismo musical e suas implicações na formação docente.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória e incipiente, este trabalho não apresenta resultados empíricos, mas propõe caminhos reflexivos e teóricos para a reconfiguração dos currículos musicais sob uma perspectiva plural, inclusiva e antirracista, abrindo espaço para futuras investigações de campo em comunidades e instituições de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Queiroz (2017) e Batista (2018) ressaltam que a formação musical no Brasil é predominantemente estruturada a partir de um modelo denominado “conservatorial”. Esse modelo centraliza todos os repertórios, currículos e práticas pedagógicas nos padrões estéticos da música erudita, o que, para Queiroz (2017), legitima a música erudita ocidental como um padrão universal. Essa replicação das práticas hegemônicas acaba por excluir e invisibilizar uma vasta diversidade musical, incluindo as produções das culturas populares.

Para Pereira (2020) é imperativo refletir sobre a naturalização desta estrutura colonial infiltrada no ensino formal de música, de modo a readequar os currículos e modelos utilizados a partir de caminhos transformativo. A este respeito, o autor enfatiza os desafios que ainda são impostos ao se tratar dos currículos basilares do ensino superior de Música, principalmente, no que tange à colonialidade impregnada em tais modelos. Para o autor, esta colonialidade é compreendida como a “hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostas a outras culturas, exercem profundo poder de dominação”, assim, os cursos e currículos dos cursos superiores em Música no cenário nacional, mostram-se como produtores e reprodutores desta lógica (PEREIRA, 2020, p. 3).

Ainda segundo o autor, a interrelação entre currículo e cultura é vista como ambientes de produção e criação de simbólicas, assim como, cam-

pos de luta, e, espaços de contestação (PEREIRA, 2020). Nesta direção, Esperidião (2002) reforça que é necessário a proposição da elaboração de um currículo que considere todas as manifestações musicais como parte intrínseca do fazer musical, de modo a abarcar toda a pluralidade e heterogeneidade cultural. A autora ainda pontua que a elaboração do currículo musical acaba por evidenciar uma dicotomia entre a música erudita versus a música popular, revelando assim conflitos de classes e prioridades sociopolíticas que interferem e influenciam as orientações pedagógicas dos contextos formativos musicais. De acordo com Uchôa (2021), a escolha curricular não é neutra, pois reflete escolhas culturais e políticas que podem tanto reproduzir desigualdades como contribuir para o combate à opressão. Assim, a autora expõe que a valorização das diversas formas de cultura inseridas na escola torna-se uma demanda imprescindível, uma vez que retratam o “reconhecimento dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem e das relações entre as diferentes culturas que integram o contexto educacional (UCHOA, 2021, p. 62). Neste sentido, a autora preconiza que a educação enquanto um processo social, precisa perpassar pela elaboração de um currículo pautado em conteúdos culturais, de modo que sua implementação perpassasse a construção de um currículo pautado em conteúdos culturais, de maneira a permitir aos sujeitos compreender o seu entorno social, a dialogar com as diferenças, e, realizar intercâmbios culturais.

A cultura enquanto sistema simbólico de representação social, encontra-se estritamente atrelada ao currículo uma vez que a educação é consubstancialmente sustentada na transmissão cultural a partir das práticas curriculares (UCHOA, 2021). Nesta articulação, Pereira (2020) nos atenta que os currículos dos cursos de Música estruturados com base nas práticas musicais eruditas europeias, acabam por funcionar como colonizadores de sentidos, e, subsidiados por uma trajetória de exclusões. Assim, a ausência de conteúdos musicais provenientes das culturas populares nos contextos formativos institucionalizados evidencia a continuidade de

uma lógica curricular eurocêntrica, que reforça a invisibilização e o silenciamento dessas práticas.

Pereira (2020) complementa essa discussão ao afirmar que a imposição da música europeia como padrão musical resulta na inferiorização e deslegitimação de outras formas musicais, excluindo a rica diversidade das culturas populares brasileiras. Nesta direção, as legislações educacionais e as principais políticas curriculares no Brasil expressadas pelas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2002), assim como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2004b), corroboram e reforçam que a formação musical e o ensino de música institucionalizado deve ocorrer a partir de estratégias e metodologias que abarquem e valorizem a diversidade cultural.

Contudo, Queiroz (2017) infere que a educação superior em Música no Brasil incorporou traços de colonialidade que ainda hoje impactam o ensino de música institucionalizado. A este respeito, o autor evidencia que o desdobramento de tais processos e práticas resultam em epistemicídios musicais, compreendidos como “crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque da sociedade (Queiroz, 2017).

Assim, para o autor, os atuais pilares do ensino de música institucionalizados esbarram na problemática da exclusão de diversos sistemas sonoros e formas de expressões culturais, principalmente as que geralmente estão vinculadas a grupos marginalizados e subalternizados, e, que permanecem à margem dos padrões estéticos valorados e legitimados como referências musicais. Nesse contexto, torna-se essencial reconhecer o silenciamento das produções musicais das expressões culturais do interior fluminense, que ainda permanecem à margem do currículo do ensino de música institucionalizado.

De modo geral, o curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) campus Campos Guarus, propõe a habilitação em Educação Musical, e, justifica-se pela necessidade de possibilitar aos educandos o acesso à formação artístico pedagógica, de modo a incorporar nesta formação, aspectos relativos à construção de sua identidade e cidadania. Segundo seu Projeto Político Pedagógico, o curso tem como objetivo a formação do Licenciado em Música, profissional docente que planeja, organiza e desenvolve atividades relacionadas ao Ensino de Música. Instituído em 2016, o curso propõe uma formação pedagógico-musical exequível ao exercício profissional docente, tendo como base em uma sólida base científico-tecnológico-humanística, relativa aos campos de saber de sua formação (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2016).

Ainda segundo o PPC, o perfil das habilidades e competências desejadas do egresso é o de interagir com as manifestações culturais da região, entretanto, ao analisar os documentos norteadores do curso, assim como, as ementas das disciplinas foi observado que tal questão ainda é um desafio a ser enfrentado. As disciplinas que formam o curso de Licenciatura em Música do IFF é dividida em 3 eixos divididas por núcleos, sendo eles: o núcleo instrumental, o núcleo específico, e, o núcleo pedagógico, somando-se ao todo uma carga horária de 3.100 horas, dividida em 8 semestres.

Em linhas gerais, as disciplinas do núcleo específico, fundamentam a linguagem musical e abordam os conhecimentos especificamente teóricos/práticos musicais a partir do desenvolvimento teórico, perceptivo, instrumental, analítico e prático musical. Dentre o desenvolvimento das habilidades destacadas, evidencia-se a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Linguagem e Estruturação Musical: Teoria Geral da Música; Percepção Musical; Introdução à Harmonia Funcional e Vocal; História Social da Música Ocidental; Violão; Flauta; Teclado; Oficinas de Práticas de Ensino da Música, dentre outras.

Já no que tange as habilidades adquiridas a partir do núcleo instrumental, destaca-se as disciplinas que asseguram vivências a partir do

campo da Arte, de modo a promover uma formação integral do educador, e, a ampliação do repertório cultural, assim como, do diálogo interdisciplinar. Ofertadas também de modo obrigatório, destacam-se as disciplinas de: História da Arte; Fundamentos da Arte Educação; Estética; Manifestações Culturais Afro-Brasileiras e Indígenas; Voz e Expressão, dentre outras.

Por fim, as disciplinas obrigatórias ofertadas no núcleo pedagógico, visam promover a formação docente de modo geral, a partir da proposição de disciplinas que fundamentam a prática docente e corroborem para a construção da identidade profissional. Dentre as disciplinas ofertadas, destacam-se a Psicologia da Educação; História da Educação Brasileira; Fundamentos Sociofilosóficos da Educação; Legislação e Organização da Educação Brasileira; Didática, dentre outras, também ofertadas de modo obrigatório.

Fig. 1 – Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Música (IFF)

Períodos	Componentes Curriculares	C.H.	Prática Pedagógica	C.H. Total	
1º	Núcleo Específico	Percepção Musical - Fundamentos da Linguagem Musical	40	40	
		Linguagem e Estruturação Musical - Teoria Geral da Música	40	40	
		Violão	40	40	
		Oficinas de Práticas de Ensino de Música I	60	20	80
	Núcleo Instrumental	História da Arte Clássica	40	40	
		Leitura e Produção de Textos	40	40	
		Orientações ao Estudo Acadêmico	40	40	
		Fundamentos da Arte Educação	40	40	
	Núcleo Pedagógico	Escola: Espaço Sociocultural e Concepções Pedagógicas	40	40	
	Subtotal		380	20	400
2º	Núcleo Específico	Percepção Musical - Linguagem Musical Melódica	40	40	
		Linguagem e Estruturação Musical - Introdução à Harmonia Funcional	40	40	
		Violão Aplicado ao Ensino de Música	20	20	40
		Oficinas de Práticas de Ensino de Música II	60	20	80
		História Social da Música Ocidental - Medieval e Renascentista	40	40	
	Núcleo Instrumental	Voz e Expressão	40	40	
		Estética	40	40	
		História da Arte Moderna	40	40	
	Núcleo Pedagógico	Psicologia da Educação	40	40	
		Fundamentos Sociofilosóficos da Educação	40	40	
Subtotal		400	40	440	
3º	Núcleo Específico	Percepção Musical - Linguagem Musical Harmônica	40	40	
		Linguagem e Estruturação Musical - Introdução à Harmonia Vocal	40	40	
		História Social da Música Ocidental - Barroca e Clássica	40	40	
		Teclado	40	40	
		Oficinas de Práticas de Ensino de Música III	60	20	80
		Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino da Música – Editoração Musical	30	10	40
	Núcleo Instrumental	Manifestações Culturais Afro-Brasileiras e Indígenas	40	40	
	Núcleo Pedagógico	Psicologia da Aprendizagem	40	40	
		História da Educação Brasileira	40	40	

Fonte: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-guarus/cursos/cursos-superiores/ppc-licenciatura-em-musica.pdf>



Fig. 2 – Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Música (IFF)

		Métodos, Técnicas e Fundamentos em Educação Musical - Primeira Geração de Educadores	80		80
		Subtotal	450	30	480
4º	Núcleo Específico	Percepção Musical - Aplicações Práticas da Linguagem Musical no Ensino de Música	10	30	40
		História Social da Música Ocidental - Romântica e Moderna	40		40
		Linguagem e Estruturação Musical - Introdução à Análise Musical	40		40
		Teclado Aplicado ao Ensino de Música	20	20	40
		Oficinas de Prática de Ensino de Música IV	60	20	80
		Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino da Música – Produção Musical	30	10	40
	Núcleo Pedagógico	Política, Legislação e Organização da Educação Brasileira	40		40
		Didática	20	20	40
		Métodos, Técnicas e Fundamentos em Educação Musical - Segunda Geração de Educadores	80		80
		Subtotal	340	100	440
5º	Núcleo Específico	Criação e Apreciação Musical - Arranjo para Duas Vozes / Análise Musical e Instrumentação	60	20	80
		História Social da Música Erudita Brasileira	40		40
		Flauta Doce	40		40
		Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino da Música – Introdução à Sonorização	30	10	40
		Direção de Grupos Musicais - Grupos Vocais	20	20	40
		Curriculo e Organização do Conhecimento	30	10	40
	Núcleo Pedagógico	Libras	20	20	40
		Estágio Curricular Supervisionado I			120*
		Acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado I	40		40
		Métodos, Técnicas e Fundamentos em Educação Musical - Educadores Musicais Brasileiros	80		80
		Subtotal	360	80	560
6º	Núcleo Específico	Criação e Apreciação Musical - Arranjo para Três Vozes	60	20	80
		Flauta Doce Aplicada ao Ensino de Música	20	20	40
		História Social da Música Popular Brasileira - Século XIX	40		40
		Direção de Grupos Musicais - Grupos Instrumentais	20	20	40
	Núcleo Instrumental	Metodologia da Pesquisa	40		40
	Núcleo Pedagógico	Avaliação da Aprendizagem	20	20	40
		Educação, Infância e Juventude	40		40
		Estágio Curricular Supervisionado II			120*
		Acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado II	40		40

Fonte: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-guarus/cursos/cursos-superiores/ppc-licenciatura-em-musica.pdf>



Fig. 3- Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Música (IFF)

		Métodos, Técnicas e Fundamentos em Educação Musical - Propostas para o Século XXI	80		80
		Subtotal	360	80	560
7º	Núcleo Específico	Criação e Apreciação Musical - Arranjo para Quatro Vozes	60	20	80
		Oficinas Lúdicas - Construção de Instrumentos Musicais	20	20	40
		História Social da Música Popular Brasileira - Século XX	40		40
		Direção de Grupos Musicais - Bandas Pop	20	20	40
		Subtotal	180	60	360
	Núcleo Pedagógico	Estágio Curricular Supervisionado III			120*
		Acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado III	40		40
		Subtotal	180	60	360
	8º	Prática de Montagem	60	20	80
		Criação e Apreciação Musical - Arranjo Aplicado à Educação Musical Escolar	60	20	80
		Subtotal	180	60	360
		Estágio Curricular Supervisionado IV			120*
		Acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado IV	40		40
		Trabalho de Conclusão de Curso	40		40
		Subtotal	200	40	360

Fonte: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-guarus/cursos/cursos-superiores/ppc-licenciatura-em-musica.pdf>

Ao analisar criticamente as ementas sob a perspectiva da incorporação da diversidade cultural, e, de como os currículos abordam e valorizam as diferenças culturais, étnicas, de gênero, dentre outras, notou-se que os possíveis termos e expressões que aludem e mencionam a incorporação da diversidade cultural, tais como: “cultura popular”, “expressões culturais”, “manifestações culturais” e “diversidade”, foram localizadas no documento da seguinte forma: duas aparições da palavra-chave manifestações culturais; 2 aparições da palavra-chave “diversidade”, e, 1 aparição do palavra-chave “cultura popular”.

Cabe ressaltar que, especificamente se tratando das disciplinas que compõem o núcleo musical, não foram localizados nenhuma referência e/ou menção à diversidade musical/cultural, assim como, à cultura popular nas ementas das disciplinas que compõem o referido núcleo. Deste modo, coadunamos com a preocupação acerca da hegemonia da música erudita, e por extensão, às práxis musicais eurocentradas como únivoca base formativa musical, tal qual problematizada por Queiroz (2017), Pereira (2020) e Esperidião (2002).

Com relação a palavra-chave “diversidade” encontrada somente duas vezes no referido documento, salienta-se que a aparição da mesma está inserida na disciplina intitulada “Educação, Infância e Juventude”,



correspondente ao núcleo pedagógico. A primeira menção do termo “diversidade” se dá por meio do texto da ementa da disciplina que discorre acerca da “Historicidade da infância e da juventude; conceitos filosóficos e políticos ligados à concepção dos termos infância e juventude; A infância e a juventude e suas relações com as classes sociais, a diversidade cultural, etnias e gêneros” (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2016, p. 45). Já a segunda menção, é descrita nos objetivos da referida disciplina, que propõe “Compreender como as categorias da infância e juventude se articulam a outras categorias sociais como classes sociais, diversidade cultural, etnias e gêneros” (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2016, p. 45).

No que concerne a aparição das palavras-chave “cultura popular” e “manifestações culturais”, ambas foram somente localizadas na ementa da disciplina “Manifestações Culturais Afro-Brasileiras e Indígenas”, ofertada de modo obrigatório no 3º período. No que tange a utilização do termo “cultura popular”, o mesmo foi apreendido uma única vez em todo o documento (PPC), e, especificamente descrito no conteúdo da disciplina, que menciona “A música e a cultura popular” (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2016, p. 88).

Com relação ao termo “Manifestações culturais”, a palavra-chave foi localizada duas vezes, especificamente na mesma disciplina descrita anteriormente. A primeira aparição do termo se deu na ementa da referida disciplina, a qual menciona o: “Estudo das manifestações culturais e influências das culturas afro-brasileira e indígena na nossa arte e nas nossas representações”, e posteriormente, mencionada nos objetivos, que se propõem a “Refletir a respeito das manifestações artístico-culturais e as mudanças de linguagem, concepção estética e formas de produção dos africanos e indígenas no Brasil” (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2016, p. 88).

Tais análises efetuadas a partir da busca pelas palavras-chave supracitadas, sugerem que conforme evidenciado por Queiroz (2017) e Batista (2018), os processos formativos musicais vigentes do referido curso aparentam se delinear a partir de práticas racistas e desiguais, atuando como

modelo de manutenção da colonialidade e colonizador de sentidos. Assim, deduz-se que possivelmente a ausência da incorporação da diversidade cultural, sobretudo das expressões culturais do interior fluminense nos currículos e eixos formativos no curso em questão, se dão por meio da manutenção da música erudita ocidental como principal base estruturante formativo-musical, conforme também sinalizado por Pereira (2020).

Todavia, também cabe destacar que mesmo de forma muito embrionária, ao analisar as disciplinas que compõem a grade curricular do referido curso, percebe-se alguns avanços na proposição de disciplinas que rompem com a lógica conservatorial de ensino na licenciatura em Música do IFF, de forma a avançar na abrangência de conhecimentos, estratégias e metodologias mais atuais e contextualizadas com o cenário contemporâneo. Dentre as disciplinas ofertadas a partir deste viés, destacamos as disciplinas “Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino da Música – Produção Musical”; “Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino da Música – Introdução à Sonorização” e “Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino da Música – Editoração Musical”, ambas ofertadas pelo núcleo específico.

Tais avanços podem ser compreendidos como espaços de mudanças que vão ao encontro com as proposições de Queiroz (2020) que argumenta que apesar de hegemônica, as práxis conservatoriais e eurocêntricas já não são mais absolutas. Desse modo, as disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Licenciatura em Música do IFF, apresentam aspectos que denotam um dinamismo e preocupação em ofertar uma formação mais contextualizada culturalmente. Entretanto, a incorporação da diversidade musical, sobretudo das expressões culturais ativas e praticadas no interior fluminense nos currículos e eixos formativos-musicais do curso de Licenciatura em Música do IFF, ainda são um desafio a ser enfrentado.

Toda portência, riqueza e pluralidade artística, sonora e musical da Mana Chica do Caboio, de Campos dos Goytacazes; o Fado de Quissamã; as Cirandas da Baía Formosa, de Armação de Búzios; e o Mineiro-Pau de Santo Antônio de Pádua, assim como, as formas de ensino e aprendiza-

gem informais e as estratégias de transmissão musical utilizadas pelos mestres e participantes destas expressões culturais, acabam por ser excluídos, invisibilizados e silenciados neste espaço escolar. Destarte, salienta-se que, assim como observado por Uchoa (2021), espera-se que as escolhas curriculares do referido curso possam ser revistas e revisitadas, de modo a abarcar e amplificar toda a riqueza imaterial brasileira de forma intencional, diversa e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou problematizar os processos de formação musical no cenário nacional, evidenciando como os cursos superiores de música, amparados a partir de um modelo conservatorial de natureza eurocentrada, perpetuam práticas curriculares excludentes e racistas. A análise das ementas e dos documentos norteadores do curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal Fluminense (IFF) revelou que, apesar dos esforços e avanços pontuais, a estrutura curricular ainda privilegia repertórios e epistemologias da música erudita ocidental, negligenciando a pluralidade das expressões musicais das culturas populares, especialmente aquelas oriundas das culturas populares do interior fluminense.

Os resultados indicam que o currículo vigente atua como um dispositivo de manutenção da colonialidade, reproduzindo epistemicídios musicais e marginalizando saberes tradicionais e comunitários. Tal constatação reforça a necessidade de repensar o ensino musical sob uma perspectiva decolonial, a fim de contribuir na legitimidade das múltiplas sonoridades brasileiras, e, integrar as práticas e repertórios das expressões culturais populares como parte constitutiva e legítima do conhecimento musical. Desse modo, este estudo contribui para a ampliação do debate acerca do racismo musical e o currículo, oferecendo reflexões teóricas e críticas para uma formação docente mais plural, inclusiva e representativa da diversidade cultural do país.

Em termos de aplicação empírica, este estudo oferece caminhos para que instituições formativas musicais possam revisar seus projetos pedagógicos, promovendo revisões curriculares que contemplem as expressões musicais regionais, a escuta ativa das comunidades tradicionais e o diálogo com mestres da cultura popular. Essa abordagem poderá fomentar práticas pedagógicas mais contextualizadas e interculturais, fortalecendo a presença das músicas do interior fluminense – como a Mana Chica do Caboio, o Fado de Quissamã, as Cirandas da Baía Formosa e o Mineiro-Pau de Santo Antônio de Pádu – no espaço acadêmico. Tais ações, quando implementadas, não apenas democratizam o acesso ao conhecimento, mas também contribuem para a reparação histórica de silenciamentos e exclusões que marcaram a formação musical brasileira.

Por fim, reconhece-se a necessidade de aprofundar as investigações sobre o tema. Estudos futuros podem explorar a aplicação empírica dessas proposições em contextos formativos reais, por meio de pesquisas de campo, entrevistas com professores, estudantes e mestres populares, ou pela análise de experiências pedagógicas que já incorporam repertórios e saberes da cultura popular. Além disso, torna-se pertinente ampliar o escopo teórico e metodológico para incluir perspectivas interdisciplinares – como a etnomusicologia, a educação antirracista e os estudos decoloniais – que possam subsidiar novas compreensões acerca das relações entre currículo, cultura e poder no ensino de música.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) pelo apoio institucional e pelo incentivo à pesquisa e à formação acadêmica, fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. O presente trabalho foi realizado com o fomento da UENF, por meio do Grupo de Estudos e Práticas Musicais (GEPMU), cujo ambiente de investigação e diálogo interdisciplinar contribuiu de maneira significativa para a consolidação das reflexões apresentadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, L. M. Educação musical, relações étnico-raciais e decolonialidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. Orfeu, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 111-135, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2525530403022018111>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 9/2001. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPIR, jul. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música. Brasília: MEC/SEPPIR, jul. 2004b.

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Campos dos Goytacazes: IFF, 2016. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-guarus/cursos/cursos-superiores/ppc-licenciatura-em-musica.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

JARDIM, V. L. G. Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838-1971. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PEREIRA, M. V. M. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. Interlúdio, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

PEREIRA, M. V. M. Ensino superior em música, colonialidade e currículos. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250054, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250054>. Acesso em: 1 set. 2025.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. Revista da ABEM, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 1 set. 2025.

UCHÔA, M. M. R.; PARAGUASSÚ CHAVES, C. A.; PEREIRA, C. E. Currículo e culturas: a educação antirracista como direito humano. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, p. 61-72, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.61610>. Acesso em: 1 set. 2025.

VIEIRA, L. B. A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará. 2000. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.023

O USO DE ANIMAÇÕES DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Aline Cândida de Araújo¹

RESUMO

O presente trabalho busca evidenciar as potencialidades do uso de animações no Ensino de História Indígena, tendo como base a Lei 11.645/08, que alterou a Lei 10.639/03, passando a incluir a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas nas escolas da educação básica em todo o país. Contudo, a ausência da História Indígena nos currículos escolares, ou sua apresentação de forma distorcida e secundarizada, evidencia a necessidade de questionar quais narrativas e identidades históricas estão sendo discutidas em sala de aula, bem como a persistência de parâmetros teóricos e metodológicos pautados em interpretações eurocêntricas. Diante desse cenário, propomos o uso da animação “Protagonistas do Sertão Colonial”, com o objetivo de oferecer aos docentes de História, e também aos estudantes, um recurso visual que possa ser utilizado como suporte didático em sala de aula. A partir dos trabalhos de Silva (2023), Almeida (2010), Shohat e Stam (2016), Kayapó (2021) e Gama (2016), desenvolvemos a proposta de criação dessa animação digital, que tem como fundamento a valorização dos protagonismos dos povos indígenas. Nosso objetivo é que essa produção alcance professores que, ao abordarem a formação do sertão colonial, não negligenciem a presença e a atuação dos povos indígenas nesse processo. Além disso, buscamos que ao

1 Doutoranda do Curso de Ensino de História da Universidade de Pernambuco - UPE, aline.candida@upe.br

pesquisarem sobre o tema, encontrem em nosso vídeo um material de apoio capaz de subsidiar suas práticas no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História Indígena, animações, protagonismos.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro, persistem diversos desafios relacionados ao ensino das histórias indígenas. Segundo Kayapó (2021), a forma como essa temática é abordada no país tende a reproduzir práticas colonialistas. Os conteúdos frequentemente são tratados sob uma ótica eurocêntrica, centrada na colonização e na perspectiva do colonizador europeu, o que reforça estereótipos, invisibiliza o protagonismo indígena e sustenta práticas pedagógicas unilaterais. Essa situação se agrava com o uso de materiais didáticos pautados por preceitos colonialistas: orientados pela lógica do mercado editorial, eles relegam as populações indígenas a temas secundários e apresentam abordagens estereotipadas, concentrando-se quase exclusivamente nos capítulos iniciais sobre a colonização.

Como resposta a esse apagamento histórico e cultural, foi sancionada em 2008, a Lei nº 11.645, que tornou obrigatória a inclusão da história e das culturas indígenas nos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país. Contudo, apesar desse avanço legal, sua efetivação no cotidiano escolar encontra diversos obstáculos. Para Silva (2023), existe uma distância considerável entre a promulgação da lei e sua aplicação prática. Essa lacuna revela um descompasso entre o conhecimento histórico e antropológico produzido nas universidades e o conteúdo efetivamente trabalhado no Ensino Fundamental e Médio.

Ainda segundo a autora, esse cenário está enraizado em políticas de apagamento etnocidas agravadas pela ascensão da extrema-direita no cenário político brasileiro nos últimos anos. Assim, embora importante, a legislação não garante por si só, a valorização de conteúdos ligados à literatura, às artes, à história e às culturas de matrizes africanas e indígenas no ambiente escolar.

Esses desafios também são sustentados por uma mentalidade social marcada pela falsa ideia, como aponta Bessa Freire (2002), de que as culturas indígenas seriam “atrasadas”. Essa concepção equivocada alimenta o desmerecimento dos saberes indígenas e contribui para a reprodução

de estereótipos. A lógica da marginalização se reflete ainda em práticas de violência e opressão historicamente dirigidas aos povos indígenas. Submetidos a diversas formas de racismo, esses povos enfrentam até hoje desigualdades estruturais. Brighent (2015) reforça que a violência contra os indígenas é, muitas vezes, de caráter institucional, praticada pelo Estado tanto por ação quanto por omissão diante das próprias leis que estabelece.

Nesse contexto de estigmatização e violência, torna-se essencial refletir sobre estratégias capazes de desconstruir os discursos hegemônicos, o que implica no desenvolvimento de práticas e no uso de recursos pedagógicos que promovam o reconhecimento da diversidade humana, bem como o respeito e a valorização das múltiplas identidades culturais.

As mídias, em especial o audiovisual, desempenham papel central na construção do imaginário social sobre os povos indígenas e por isso, devem ser consideradas como ferramentas que integram a formação dos estudantes. Birro (2024) destaca que as tecnologias digitais transformaram a forma como interagimos com o mundo, e que essas mudanças também alcançaram os espaços escolares. Nesse cenário, as mídias atuam tanto como instrumentos de controle social quanto como ferramentas para novos modos de perceber, aprender e difundir conhecimentos (Bévort; Belloni, 2009).

A crescente disseminação de aparelhos eletrônicos possibilitou que os sujeitos contemporâneos se tornassem ao mesmo tempo, consumidores e produtores de mensagens. Pires (2010) observa que os vídeos passaram a ser ferramentas pedagógicas com potencial para permitir que os estudantes visualizem conflitos e questionem representações. Quando voltados aos protagonismos indígenas, esses recursos audiovisuais se tornam oportunidades para desconstruir várias ideias preconceituosas, dentre elas a falsa ideia do “fim dos índios”, mencionada por Silva (2023).

No entanto, para que os recursos audiovisuais de fato contribuam para um ensino crítico e transformador, é preciso ir além da mera exibição. Cerigatto e Casarin (2015) alertam que produtos midiáticos devem

ser trabalhados como objetos de análise crítica, e não apenas como ilustrações temáticas. Compreender o contexto de criação, os objetivos e os meios de divulgação de cada obra são fundamentais para garantir o uso consciente e pedagógico dessas ferramentas em sala de aula.

Essa necessidade se torna evidente ao analisarmos as representações indígenas no audiovisual brasileiro. Desde as primeiras produções, os povos indígenas foram retratados de forma idealizada, como arquétipos. Não importava que fossem reais, desde que parecessem reais segundo os cânones vigentes (Rodrigues, 1980, p. 179). Essas produções, que posteriormente se expandiram para além dos filmes, incluindo teledramaturgias, animações, curtas-metragens e vídeos online, geralmente reforçam um imaginário social marcado por representações racistas. Exemplos como a telenovela *Uga Uga*, exibida pela Rede Globo em 2000, e o filme *Tainá: Uma aventura na Amazônia*, lançado no mesmo ano, ilustram como os personagens indígenas ainda são frequentemente representados sob a ótica do “índio bárbaro” ou “incivilizado” (SILVA; SILVA; MARTINS, 2018).

Outro exemplo dessas distorções pode ser observado na animação destinada ao público infantojuvenil, denominada *Celebrando na Aldeia o Dia do Índio*, produzida pela Turma do Folclore no ano de 2019, disponível no YouTube onde atualmente conta com mais de 1,1 milhão de visualizações. Apesar de sua ampla circulação, essa produção apresenta uma série de problemas marcados por preconceitos e estereótipos, retratando os povos indígenas como grupos necessitados de proteção e utilizando de forma pejorativa termos como “índio” e “tribo”. Além disso, a referência ao “dia do índio” é feita de maneira desconexa em relação aos movimentos de luta pela valorização da diversidade étnico-racial no Brasil. Outra problemática envolve o uso do termo “artesanato” para descrever a produção artística indígena, reduzindo a complexidade e a sofisticação de suas práticas culturais e artísticas. Por fim, a narrativa celebra a chegada dos europeus ao território hoje conhecido como Brasil, associando os indígenas a elementos folclóricos e reforçando uma visão limitada de suas culturas.

Essas representações revelam que a construção identitária dos personagens indígenas no audiovisual está profundamente atravessada por relações de poder. Essa lógica está ancorada nos processos classificatórios do imperialismo, o que Smith (2018) define como “hierarquias de raça e tipologias de diferentes sociedades”, critérios que estabelecem quem merece ou não ser reconhecido como humano.

Essa visão hierarquizada do mundo encontrou no cinema um espaço privilegiado de circulação simbólica, no qual os povos indígenas foram frequentemente retratados sob a ótica do colonizador e enquadrados em narrativas de subordinação e desaparecimento.

Durante o século XX o cinema hollywoodiano desempenhou papel central na difusão desses estereótipos. De acordo com Shohat e Stam (2006), cerca de um quarto dos longas-metragens produzidos nos Estados Unidos entre 1926 e 1967 abordaram temas indígenas, inseridos em narrativas que naturalizavam o desaparecimento desses povos como parte de um “destino inevitável”. Esses filmes, especialmente os do gênero faroeste, consolidaram imagens de exotismo, “selvageria” e violência. Obras como *Dança com Lobos* (1990) e *Little Big Man* (1970) perpetuam representações racistas, caricatas e desconectadas das dimensões reais, sociais, culturais e históricas dos povos indígenas.

Essa construção midiática transcende as telas e adentra o ambiente escolar, influenciando significativamente a formação do imaginário dos estudantes. Como observam Silva e Costa (2018), os jovens estão imersos em um ambiente saturado de sons e imagens, mas nem sempre têm oportunidade de refletir criticamente sobre eles. Por isso, é urgente a implementação de práticas pedagógicas que incentivem a análise crítica dos conteúdos midiáticos, superando a passividade diante das telas.

Nesse sentido, é essencial utilizar ferramentas didáticas que se afastem da centralidade eurocêntrica e valorizem as perspectivas indígenas. Além disso, é necessário proporcionar aos estudantes uma compreensão legítima dos temas propostos, incentivando-os a construir significados a partir de suas vivências e das discussões realizadas em sala de aula,

expressando suas próprias ideias e perspectivas. Dessa maneira, o ensino de História pode contribuir para a valorização das múltiplas formas de existência e resistência dos povos indígenas.

OS PROTAGONISMOS INDÍGENAS A PARTIR DO AUDIOVISUAL CONTEMPORÂNEO

Em uma sociedade em que o passado e o presente se tornaram produtos culturais amplamente difundido por diferentes mídias, torna-se fundamental refletir criticamente sobre as representações veiculadas: quem está por trás dessas produções e quais discursos estão sendo mobilizados?

É nesse contexto que o campo do audiovisual indígena contemporâneo se destaca como uma forma de romper com os modelos tradicionais de produção e difusão do conhecimento histórico. Nos últimos anos, tem se consolidado uma nova perspectiva narrativa em que os próprios povos indígenas assumem o controle de suas histórias, reelaborando representações que durante muito tempo foram impostas por olhares externos. Nunes, Silva e Silva (2014) apontam que essa transformação ocorre sobretudo no campo da produção: hoje, uma parte dos filmes indígenas é realizada por cineastas indígenas, o que marca uma ruptura em relação às críticas externas aos estereótipos coloniais.

Segundo Almeida (2010), desde os anos 1970, os indígenas são vistos não como vítimas passivas, mas como agentes ativos, capazes de ressignificar elementos da cultura ocidental para seus próprios interesses. Essa mudança evidencia os protagonismos dos próprios indígenas na condução de suas narrativas. De acordo com os autores Nunes, Silva e Silva (2014), essa autonomia representa uma forma de recuperação histórica diante das lacunas deixadas pela historiografia tradicional. Além disso, tais produções atuam como contra-narrativas, desafiando estereótipos cristalizados e contribuindo para a visibilidade das lutas, culturas e identidades indígenas no presente.

Nesse processo de ressignificação, destacam-se as produções de cineastas indígenas como Sueli e Isael Maxakali. Para Sueli, o audiovisual não foi introduzido em sua comunidade com a intenção de modificar a cultura, mas como um recurso para enfrentar o preconceito. Ela afirma: “Assim, o cinema para nós é muito fundamental... Quando a gente pega a filmadora, a gente sabe que ali faz parte de nós” (MAXAKALI, SUELI, apud SOUZA; CAMARGO, 2021, p. 216). Essa afirmação revela o entendimento do cinema como extensão da própria identidade, como linguagem de resistência e pertencimento.

Um exemplo fundamental dessa produção é o curta-metragem de animação Konãgxeka: O Dilúvio Maxakali (2016), dirigido por Isael Maxakali e Charles Bicalho. O filme, inspirado nas tradições e crenças do povo Maxakali, apresenta ao público uma narrativa ancorada em sua cosmovisão, utilizando a linguagem audiovisual como meio de expressar saberes ancestrais. Disponível online, a obra já ultrapassa 16 mil visualizações, demonstrando o potencial do cinema indígena para alcançar públicos diversos e ampliar o reconhecimento de identidades culturais frequentemente invisibilizadas.

Mais uma produção importante é Ga vi: A Voz do Barro, uma animação que surgiu a partir das memórias narradas por Gilda Wankyly Kuita e Iracema Gãh Té Nascimento. Essa obra foi criada a partir de imagens e sons captados na Terra Indígena Kaingang Apucaraniha (PR) durante o encontro de mulheres intitulado “Ga vi: a voz do barro, conversando com a terra”, realizado em 2021. Produzida pelo COMIN-FLD, Coletivo Nêñ Ga e Tela Indígena, a animação está disponível no YouTube e conta com aproximadamente 12 mil visualizações. A obra combina elementos de memória, tradição e ancestralidade do povo Kaingang, explorando a produção de cerâmica à luz das histórias compartilhadas por Gilda e Iracema.

Outra experiência significativa é o projeto Vídeo nas Aldeias (VNA), que atua no fortalecimento da produção audiovisual indígena no Brasil, promovendo processos formativos e colaborativos a partir de uma perspectiva de “estar e fazer juntos, conectados, em rede, abertos ao Outro”

(FILIPE, 2020, p. 34). Para o autor, essa proposta insere o cinema em um espaço de participação coletiva, no qual se produz “com”, “a partir de” e “junto” aos povos indígenas. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta de Shohat e Stam (2006), ao enfatizar a importância de “falar-mos juntos”, o que significa não falar pelos outros, nem substituí-los, mas construir narrativas lado a lado. De acordo com a própria plataforma do projeto, já foram realizados 88 filmes em colaboração com diferentes povos originários.

Além dessas, outra iniciativa relevante é desenvolvida pelo coletivo audiovisual Ororubá Filmes, formado por jovens da etnia Xukuru do Ororubá, em Pernambuco. Conforme a descrição do canal, trata-se de uma iniciativa “criada para a comunicação audiovisual do povo Xukuru [...], registrando história, luta, tradição e acontecimento do povo Xukuru do Ororubá para usar como material de fortalecimento da luta em defesa da terra” (ORORUBÁ FILMES, 2019, tradução nossa). Essa iniciativa se articula com o que Pery, Almeida e Maia (2024) apontam como a emergência de grupos historicamente minorizados como sujeitos ativos no espaço público, demandando o reconhecimento de seus direitos, inclusive o direito à memória, o que tem possibilitado que passados sensíveis se projetem na contemporaneidade como força política viva.

Nesse mesmo contexto, destaca-se o projeto Kmaikya: Histórias Indígenas², um perfil voltado à divulgação das histórias dos povos indígenas por meio de seus múltiplos protagonismos. Com presença ativa no Instagram e no YouTube, a iniciativa é gerida por pesquisadores da Universidade de Pernambuco que, por meio de conteúdos como vídeos, textos e entrevistas produzidos para as redes sociais, buscam romper com os estereótipos racistas que ainda marcam as representações sobre essas populações. Inserido no campo da História Pública, o projeto se carac-

2 KMAIKYA: Histórias Indígenas. [S.l.]: Kmaikya, [s.d.]. Canal no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Kmaikya>. Acesso em: 24 jul. 2025.
KMAIKYA: Histórias Indígenas. [S.l.]: Kmaikya, [s.d.]. Perfil no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/kmaikya/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

teriza por seu caráter colaborativo, envolvendo artistas, pesquisadores e professores indígenas na construção e disseminação de narrativas históricas, contribuindo para a valorização de saberes plurais.

Dessa forma, o audiovisual indígena contemporâneo também atua como instrumento de resistência, visibilidade e protagonismo. Ao colocar os próprios povos indígenas no centro da narrativa, essas produções rompem com estereótipos coloniais, ampliam o acesso a diferentes perspectivas históricas e culturais e reforçam a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências que compõem a história do Brasil.

NARRATIVAS VISUAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UMA ANÁLISE DA SÉRIE PROTAGONISTAS DO SERTÃO COLONIAL

O uso massivo da internet e das redes sociais tem ampliado significativamente o alcance de conteúdos históricos, sobretudo por meio de vídeos, o que nos leva a refletir sobre os impactos das mídias audiovisuais na formação da consciência histórica. Apesar do potencial das plataformas digitais para democratizar o acesso à informação, é preciso cautela. Muitas vezes, representações sobre grupos historicamente marginalizados são distorcidas, culpabilizando-os pelas próprias violências que sofreram (ROVAI, 2020, p. 2).

Diante desse cenário é necessário o desenvolvimento de estratégias que estimulem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, reconhecendo que seus saberes cotidianos e digitais são fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais democrático. Isso implica compreender que os saberes dos alunos não se restringem ao espaço formal da sala de aula, mas se constroem também a partir de suas vivências, práticas culturais e experiências tecnológicas. Nesse sentido, metodologias ativas, aliadas a modelos flexíveis e híbridos de ensino, oferecem caminhos eficazes para atender às demandas dos aprendizes contemporâneos (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

Transformar essas experiências em oportunidades de aprendizagem nos permite integrar, de forma crítica, as práticas já presentes no cotidiano dos estudantes. Como argumenta Selwyn (2008, p. 836), mais do que impor atividades previamente definidas, é necessário partir daquilo que os jovens já fazem e conhecem, aproveitando esses elementos como ponto de partida para o processo educativo.

É nesse contexto que a série *Protagonistas do Sertão Colonial* se destaca como um recurso pedagógico importante. Lançada em 2024, como resultado de uma pesquisa acadêmica vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade de Pernambuco.

Disponível no canal do YouTube Kmaikya: Histórias Indígenas, a produção amplia o acesso ao conhecimento e favorece práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas.

A proposta surgiu da necessidade de produzir um conteúdo digital que destacasse a participação indígena na chamada “Guerra dos Bárbaros”, enfrentando o silenciamento frequente presente tanto nos materiais didáticos quanto nos ambientes digitais sobre a atuação indígena nas batalhas coloniais. Para isso, baseamo-nos no trabalho de Gama (2016), que apresenta um passo a passo para a idealização de animações digitais. Inicialmente, desenvolvemos a etapa de pré-produção, que incluiu a criação dos episódios, a seleção das referências bibliográficas, a definição e caracterização da personagem, além da determinação da duração de cada vídeo.

Organizada em cinco episódios curtos, com duração média entre um e dois minutos, a série trata de temas como: o que foi a “Guerra dos Bárbaros”; os grupos indígenas envolvidos; o protagonismo indígena no conflito; os Tarairiú; e os Kariri. De acordo com Araújo (2024), o roteiro de cada episódio foi construído em diálogo com o público escolar, com o objetivo de apresentar os povos indígenas sob uma nova ótica, como verdadeiros protagonistas históricos, e não apenas como figuras passivas nos acontecimentos narrados.

O uso da série em sala de aula possibilita o rompimento com discursos cristalizados no imaginário social e estimula novas representações que valorizam as culturas indígenas, seus saberes, historicidades e protagonismos. Iniciativas como essa contribuem diretamente para a superação de práticas excludentes, promovendo uma formação cidadã comprometida com a diversidade e com a desconstrução de lógicas coloniais ainda presentes no ensino de História.

De acordo com Saliba (2013), as imagens mais potentes são aquelas capazes de provocar reações e romper com a banalização das representações canônicas. É justamente esse o objetivo da série Protagonistas do Sertão Colonial, ao apresentar os povos indígenas de forma distinta das narrativas tradicionais ensinadas nas escolas. Para o autor, o papel do professor é fundamental nesse processo de desmistificação das imagens impostas, atuando como mediador entre o conhecimento histórico crítico e os estudantes, e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais plural.

Dando continuidade à proposta, a próxima temporada da série prevê uma participação ainda mais ativa dos estudantes no processo criativo. Desta vez, eles atuarão como coautores, participando da elaboração de roteiros, criação de cenários, divulgação e finalização do material, que será apresentado em eventos escolares. A intenção é que, por meio dessa vivência, os alunos compreendam o conhecimento histórico e o ressignifiquem a partir de suas próprias experiências e leituras de mundo (HERMETO; FERREIRA, 2022, p. 25).

Assim, ao integrar saberes diversos, promover o protagonismo estudantil e valorizar narrativas historicamente silenciadas, a produção Protagonistas do Sertão Colonial se configura como uma potente ferramenta de ensino, contribuindo para um ensino de História Indígena mais significativo e emancipador.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da série Protagonistas do Sertão Colonial foi realizada na Escola Municipal Angelina Margarida dos Santos, situada na cidade de Surubim, no Agreste pernambucano. A instituição atende às etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), contando atualmente com aproximadamente 350 estudantes.

O público-alvo da intervenção pedagógica foi uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, selecionada em virtude da pertinência temática em relação ao conteúdo curricular de História. A atividade foi estruturada como uma oficina pedagógica com caráter formativo e investigativo, integrando recursos audiovisuais e metodologias participativas.

A proposta teve como objetivo promover uma reflexão crítica sobre os protagonismos indígenas na história do sertão colonial, a partir da exibição e discussão da série Protagonistas do Sertão Colonial, composta por cinco episódios de curta duração. O processo de aplicação ocorreu de forma sequencial: os episódios foram exibidos em blocos, e a cada intervalo foi conduzida uma roda de conversa mediada, na qual os estudantes puderam expressar suas percepções, dúvidas e interpretações sobre o que havia sido apresentado.

Esses momentos de diálogo possibilitaram a aproximação entre o conteúdo audiovisual e o conhecimento histórico escolar, estimulando o desenvolvimento da leitura crítica das imagens e a identificação de elementos narrativos que retratam a presença e resistência dos povos indígenas no período colonial. A metodologia adotada buscou, assim romper com uma visão eurocêntrica ainda recorrente nos materiais didáticos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ao término da exibição da série, os estudantes foram convidados a produzir representações visuais inspiradas nos episódios. Essa etapa teve o propósito de favorecer a expressão criativa dos participantes, permitindo que reinterpretassem as narrativas apresentadas de acordo com

suas próprias leituras e experiências. Posteriormente, as produções foram compartilhadas em sala de aula em um momento coletivo de socialização.

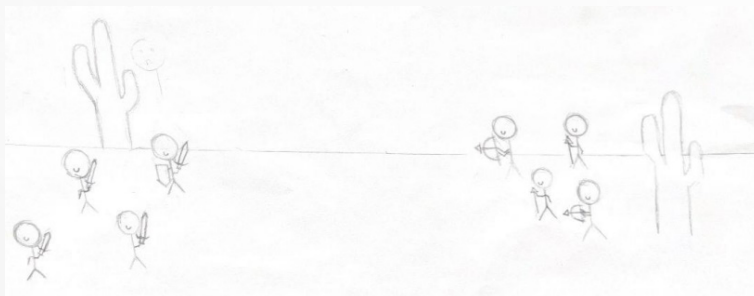
A atividade revelou-se significativa tanto do ponto de vista didático quanto formativo, ao demonstrar que o uso de recursos audiovisuais pode potencializar a compreensão dos processos históricos e contribuir para a construção de uma consciência crítica sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil. Além disso, permitiu observar como os estudantes mobilizam sentidos ao se depararem com representações que desafiam as narrativas hegemônica.

Imagem 1



Fonte: Elaborado pelos alunos (2025)

Imagem 2



Fonte: Elaborado pelos alunos (2025)

Imagem 3


Fonte: Elaborado pelos alunos (2025)

As imagens acima ilustram parte das produções visuais realizadas pelos estudantes ao final da oficina. Os desenhos expressam as interpretações construídas pelos alunos a partir da série Protagonistas do Sertão Colonial, revelando como cada participante ressignificou as narrativas apresentadas de acordo com sua compreensão e sensibilidade. Observa-se que nas representações, há uma valorização das temáticas relacionadas à resistência, ao território e às identidades, evidenciando a capacidade dos estudantes em estabelecer conexões entre o conteúdo histórico e as questões contemporâneas que envolvem os processos de resistências indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência realizada com a série de animações digitais “Protagonistas do Sertão Colonial” mostrou-se eficaz para ampliar a compreensão dos estudantes sobre os povos indígenas e seus protagonismos históricos. Por meio das produções artísticas e das rodas de conversa, observou-se que os alunos foram capazes de problematizar narrativas hegemônicas e construir representações mais críticas acerca da atuação indígena,



evidenciando o potencial dos recursos audiovisuais como ferramentas pedagógicas para o ensino de História.

Este trabalho reforça a necessidade de revisitar e desconstruir narrativas históricas tradicionais, contribuindo para a consolidação de um ensino que valorize a diversidade cultural e os protagonismos de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, o trabalho ganha relevância diante da carência de materiais didáticos e pedagógicos que abordem de forma crítica as temáticas indígenas no Brasil. A criação de animações digitais surge, portanto, como uma alternativa pedagógica capaz de oferecer uma abordagem contextualizada, evidenciar os protagonismos indígenas e fomentar uma educação plural, reflexiva e emancipadora.

Iniciativas desse tipo colaboram diretamente para a superação de práticas educativas excludentes, abrindo espaço para a formação de cidadãos conscientes da diversidade cultural e comprometidos com a desconstrução das lógicas coloniais ainda presentes no ensino de História.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARAÚJO, Aline Cândida de. As representações dos povos indígenas nos livros didáticos do 6.º e 7.º ano do Ensino Fundamental, e a produção de uma animação sobre a 'Guerra dos Bárbaros'. Universidade de Pernambuco, 27 jun. 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAPTISTA, C. R. et al. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, n. 1, p. 17-33, set. 2002.

BIRRO, Renan Marques. Ensino de História e animações digitais: relato de experiência e proposta de abordagem metodológica / Teaching History and Digital Animation: an experience report and a suggestion of methodological approach. Revista Húmus, v. 14, n. 43, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 103-120, set./dez. 2015.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; CASARIN, Helen de Castro Silva. O audiovisual como fonte de informação na escola: desafios para a media literacy. Biblioteca Escolar em Revista, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 31-52, 2015.

CÂNDIDA, Aline. Protagonistas do Sertão Colonial [vídeo]. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DLLEiJTpGLU>. Acesso em: 24 jul. 2025.

COLETÂNEA TURMA DO FOLCLORE. Lendas Indígenas. Canoa Produções: Criação e Direção de Arte: Turma do Folclore, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRwOBqNXhsc>. Acesso em: 27 jul. 2025. Duração: 3 min e 5 seg.

DANCES WITH WOLVES. Direção: Kevin Costner. Roteiro: Michael Blake. Produção: Kevin Costner. [S.l.]: Tig Productions; Orion Pictures, 1990. 1 filme (181 min), son., color.

FERNANDES, Juliana Ventura de Souza; CAMARGO, Pablo Matos. Imagens cosmocinepolíticas: uma quase entrevista. Entrevista com Sueli Maxakali. In: HERMETO, Camila; FERREIRA, Jônatas (orgs.). História pública e ensino de história. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

GAMA, M. Animação: técnicas e processo. BNDS, 2016. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/proces-soanimacao>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GA VÍ: A VOZ DO BARRO. Direção e roteiro: Ana Letícia Meira Schweig et al. Animação e som: Vini Albernaz. Captação: Cleber Kronun de Almeida, Eduardo Santos Schaan e Geórgia de Macedo Garcia. Tradução Kaingang-Português: Nyg Kuita, Iracema Gãh Té Nascimento, Gilda Wankyly Kuita e Eduardo Santos Schaan. Trilha sonora: Coletivo Nën Ga, Terra Indígena Goj Veso, 2017.

GLOBO. Uga Uga. Direção: Wolf Maya. Roteiro: Carlos Lombardi. Rio de Janeiro: TV Globo, 2000. 1 DVD (157 episódios).

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. (Orgs.). História pública e ensino de história. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

KAYAPÓ, Edson. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. In: Cesco, Susana et al. (orgs.) Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2021

KMAIKYA: Histórias Indígenas. [S.l.]: Kmaikya, [s.d.]. Canal no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Kmaikya>. Acesso em: 24 jul. 2025.

KMAIKYA: Histórias Indígenas. [S.l.]: Kmaikya, [s.d.]. Perfil no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/kmaikya/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

KONÃGXEKA: o Dilúvio Maxakali. Direção: Charles Bicalho; Isael Maxakali. [S.l.]: Pajé Filmes, 2016. Curta-metragem. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_XKNdLtJZGs. Acesso em: 24 jul. 2025.

LAMARCA, Tânia; BLOCH, Sérgio (Dir.). Tainá: uma aventura na Amazônia. Brasil: [s.n.], 2000. 1 DVD (89 min), son., color.

LITTLE BIG MAN. Direção: Arthur Penn. Produção: Hiller Productions, 1970. 150 min, color.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/NAPOLITANO-M.-Como-usar-o-cinema-em-sala-de-aula-LIV.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

NUNES, Karliane Macedo; SILVA, Renato Izidoro da; SILVA, José de Oliveira dos Santos. Cinema indígena: de objeto a sujeito da produção cinematográfica no Brasil. *Polis*, v. 38, 2014.

ORORUBA FILMES. [S.l.]: Ororuba Filmes, [s.d.]. Canal no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@ororubafilmes1397>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PERRY, Jimena; ALMEIDA, Juniele Râbello de; MAIA, Tatyana de Amaral (org.). Dossiê: História Oral, História Pública e Movimentos Sociais no Tempo Presente. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 17, n. 2, p. 1-237, jul./dez. 2024.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

RODRIGUES, João Carlos. O índio brasileiro e o cinema. In: VÁRIOS AUTORES. *Cinema brasileiro: 8 estudos*. Rio de Janeiro: MEC/Embrafilme/Funarte, 1980. p. 173-194.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História pública: um desafio democrático aos historiadores. In: REIS, Tiago Siqueira et al. (Orgs.). *Coleção História do Tempo Presente: volume 2*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; SANTHIAGO, Ricardo; SOUZA, Fabiúla Sevilha de. História pública, tempo presente e o futuro da esperança. *Revista Brasileira de História Pública*, v. 13, n. 4, 2024. Disponível em: <https://rbhp.org.br/index.php/rbhp/issue/view/40>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 815-850, out. 2008.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. Histórias e culturas indígenas na Educação Básica. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. ISBN 978-85-5130-324-5.

SILVA, Jaine Araújo da; SILVA, José Tarisson Costa da; MARTINS, Maria Clara de Oliveira. Tainá: a reencenação de estereótipos na narrativa do descobrimento. Revista Tropos, v. 7, n. 2, dez. 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei. Quem disse que “os índios estão acabando”? Respostas indígenas ao discurso do “fim dos índios” no ensino de história. Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História, v. 20, n. 36, p. 220-248, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18817/ot.v20i36.1020>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

VÍDEO NAS ALDEIAS. Canal Vídeo nas Aldeias. YouTube, lançado desde 1987. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/VideoNasAldeias>. Acesso em: 27 jul. 2025.

VENTURA DE SOUZA-FERNANDES, J.; CAMARGO, P. M. Imagens Cosmocinepolíticas: uma (quase) entrevista com Sueli Maxakali. In: HERMETO, M.; FERREIRA, R. A. (Orgs.). História pública e ensino de história. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.024

O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E AS REDES SOCIAIS: A PÁGINA KMAIKYA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Valderlâne Carina Vieira dos Santos¹Aline Cândida de Araújo²Maria Luísa Bezerra de Araújo Albuquerque³

RESUMO

O presente trabalho resulta das experiências adquiridas através do desenvolvimento do projeto “Kmaikya: Histórias Indígenas” e tem como objetivo apresentar o perfil Kmaikya: Histórias Indígenas, disponível nas redes sociais Instagram e YouTube, como um recurso didático-pedagógico para o ensino de História Indígena. A página é um canal de comunicação voltado para a valorização das histórias dos povos indígenas e de seus protagonismos, gerenciada por pesquisadores da Universidade de Pernambuco (UPE) e professores da educação básica. Utilizando o alcance das plataformas digitais, o canal promove debates sobre produções artísticas indígenas, tanto de artistas individuais quanto de coletivos. Além disso, disponibiliza um acervo composto por referências bibliográficas, playlists, entrevistas, animações e outros materiais que podem subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com narrativas plurais, rompendo com estereótipos e práticas educativas basea-

1 Mestra em Ensino de História pela Universidade de Pernambuco - UPE, valderlane.carina@upe.br;

2 Doutoranda em Ensino de História pela Universidade de Pernambuco - UPE, aline.candida@upe.br;

3 Graduada do Curso de História da Universidade de Pernambuco - UPE, luisa.araujo@upe.br.

das em olhares colonialistas. A partir dessa proposta, buscamos demonstrar como a página pode ser utilizada como ferramenta pedagógica no ensino de História. Para isso, fundamentamos nossas reflexões nos trabalhos de Silva (2023), Baniwa (2006), Almeida (2010) e Silva, Araújo e Santos (2024). Dessa maneira, acreditamos que esse perfil configura um potencial ferramenta pedagógica, contribuindo assim para o debate acerca do uso das novas tecnologias para uma educação antirracista, decolonial e comprometida com a valorização dos saberes e das histórias dos povos indígenas.

Palavras-chave: Ensino de História, redes sociais, indígenas, educação, decolonial.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as redes sociais têm se consolidado como espaços essenciais para a comunicação e a disseminação de conhecimentos científicos e gerais. Entre as diversas plataformas existentes, o Instagram destaca-se por combinar recursos visuais atrativos com legendas informativas e interativas, facilitando a compreensão de conceitos científicos. De acordo com Castells (2013, p. 43), “a internet e as redes sociais têm o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento e promover a participação cívica e política”. Nesse sentido, o Instagram tem se mostrado uma ferramenta eficaz na aproximação entre cientistas, pesquisadores, estudantes e o público em geral, contribuindo para tornar a ciência mais acessível e envolvente. Esse potencial de engajamento decorre de sua natureza visual e dinâmica, que favorece a comunicação de informações de modo atrativo e compreensível.

Nessa perspectiva, a visualização de dados científicos e gerais no Instagram ocorre principalmente por meio de imagens e vídeos, que possibilitam a apresentação das informações de maneira atrativa e acessível, facilitando a compreensão e o engajamento do público. Segundo Lindgren (2017), o uso de recursos visuais na plataforma constitui uma estratégia eficaz para comunicar descobertas científicas de forma compreensível e envolvente. O Instagram permite que diferentes perfis, como cientistas, educadores, pesquisadores, estudantes e o público em geral, compartilhem seus conteúdos de maneira visual, despertando o interesse dos usuários e favorecendo uma compreensão mais aprofundada das informações apresentadas. Além disso, a interação direta com os seguidores possibilita a retirada de dúvidas e a promoção de um diálogo contínuo, fortalecendo o vínculo entre produtores e receptores de conhecimento.

Complementarmente, as legendas no Instagram exercem um papel essencial ao fornecer contexto e explicações sobre o conteúdo publicado, seja ele científico ou não. Recuero (2009) destaca que as legendas educativas complementam as postagens visuais, oferecendo informações

adicionais que enriquecem a compreensão dos seguidores acerca dos temas abordados. Assim, a combinação de elementos visuais e textuais torna o Instagram uma ferramenta poderosa para a educação científica e para a divulgação de pesquisas, facilitando a disseminação de conhecimento de maneira acessível e engajante. No campo educacional, o Instagram tem sido utilizado de forma inovadora e interativa como ferramenta complementar ao currículo tradicional. Por meio de hashtags específicas, perfis educacionais e postagens interativas, os educadores podem oferecer aos alunos uma plataforma para explorar e discutir conceitos acadêmicos de maneira visual e dinâmica. Karhawi (2017) argumenta que essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, tornando-o mais acessível e envolvente, mas também estimula uma aprendizagem autodirigida e colaborativa.

Paralelamente, o Instagram também se destaca como canal para a disseminação de conhecimentos culturais e históricos. Manovich (2017) explora como a plataforma, por meio do compartilhamento de imagens e vídeos, se tornou um meio fundamental para a divulgação e consumo de narrativas culturais e históricas. O autor argumenta que o Instagram não apenas democratiza o acesso a essas narrativas, mas também transforma a maneira como as pessoas interagem com a história e a cultura, promovendo uma nova forma de experiência cultural baseada na visualidade e na participação ativa dos usuários. Nesse mesmo sentido, a plataforma desempenha um papel significativo na promoção da cultura e na preservação do patrimônio histórico, pois facilita a criação de comunidades virtuais que compartilham interesses culturais comuns, promovendo a conscientização sobre a diversidade cultural e étnica. Iniciativas como contas dedicadas à história e tradições culturais transformam o Instagram em um espaço vital para a preservação e divulgação de narrativas que, muitas vezes, não são amplamente acessíveis por outros meios. Assim, a rede social contribui para a formação de um senso de pertencimento e identidade entre seus membros.

Entretanto, ainda persistem inúmeros desafios relacionados à criação e à circulação de conteúdos no Instagram. Ao abordarmos temas sensíveis, como a demarcação de terras, o etnocídio, o genocídio e outras formas de aniquilação, especialmente das populações indígenas, torna-se evidente como a plataforma emprega mecanismos que dificultam a visibilidade dessas produções. Publicações são frequentemente removidas, banidas ou têm seu alcance reduzido, o que limita tanto o acesso do público seguidor quanto a chegada de novos usuários ao perfil.

Quando o propósito é divulgar conteúdos educativos, culturais e decoloniais, muitos perfis, como o Kmaikya, enfrentam restrições impostas pelas diretrizes e políticas da plataforma. O algoritmo tende a privilegiar postagens pagas ou com elevado índice de engajamento, o que desfavorece iniciativas de caráter formativo e crítico. Um exemplo ocorreu quando foi publicado um conteúdo que narrava a trajetória de uma intelectual indígena marcada por experiências de violência e exploração.

O Instagram removeu a postagem, devido aos seus filtros automáticos que restringe conteúdos considerados “sensíveis” ou “polêmicos”, mesmo sendo material educativo posts como esse podem ser erroneamente sinalizados como conteúdo sensível. Dessa forma, evidenciando as tensões entre os objetivos educativos desses espaços e a lógica algorítmica que rege essa rede social. Embora o Kmaikya configure uma poderosa ferramenta pedagógica decolonial, é imperativo reconhecer que a circulação de seus conteúdos está sujeita a mecanismos de controle das plataformas. Conforme argumentado por Barbosa e Silva (2021), a mobilização social indígena nas redes, apesar de sua nova instrumentalidade, é confrontada com filtros algorítmicos que diminuem a visibilidade de conteúdos políticos e a pauta indigenista, limitando o alcance das narrativas de resistência.

No âmbito da educação colonial, “é necessário [...] pensar novas propostas que deem conta dos anseios indígenas e que nos realimentem na luta por uma educação menos discriminatória, colonizadora e mais articulada interculturalmente com os diferentes mundos em que vivem os povos indígenas contemporâneos.” (BANIWA, 2006, p. 169). Nesse con-

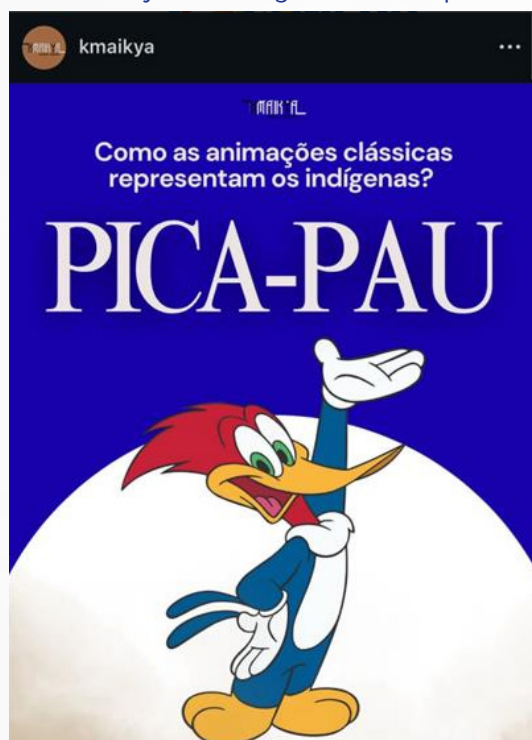
texto, torna-se pertinente refletir sobre o duplo papel que o Instagram pode desempenhar: ao mesmo tempo em que impõe limites à circulação de conteúdos críticos, também pode se constituir como um espaço de potencial educativo e de resistência, sobretudo quando articulado a práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Com base nessas considerações, o objetivo deste trabalho é demonstrar o potencial do Instagram Kmaikya: Histórias Indígenas como ferramenta didática capaz de contribuir para práticas pedagógicas mais críticas, significativas e emancipadoras no ensino de História e em outras áreas do conhecimento.

A proposta dialoga diretamente com a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras nos currículos escolares, buscando ampliar as possibilidades de abordagem desses temas por meio de recursos digitais e audiovisuais. No entanto, as práticas educacionais ainda falham em cumprir plenamente essa legislação, uma vez que, em muitos contextos, as abordagens permanecem superficiais e restritas a datas comemorativas, como o antigo “Dia do Índio”. Essa limitação contribui para a manutenção de estereótipos e para a perpetuação da imagem do indígena como uma figura do passado ou meramente vinculada ao folclore.

Além disso, observa-se que a maioria dos materiais didáticos e práticas pedagógicas continuam a reproduzir referências produzidas sob perspectivas não indígenas, reforçando um olhar colonialista e eurocêntrico sobre a História e a cultura dos povos originários. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de iniciativas como o Kmaikya: Histórias Indígenas, que propõem novas formas de representar, narrar e compreender as trajetórias indígenas a partir de uma perspectiva decolonial. O uso de plataformas digitais como o Instagram, nesse contexto, oferece um espaço fértil para a construção de práticas pedagógicas mais críticas e comprometidas com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. De acordo com o autor indígena Gersen Baniwa, “os povos indígenas do Brasil vivem atualmente um momento especial de sua história [...] Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas [...] Isto é iden-

tidade indígena e orgulho de ser índio. É ser o que se é.” (BANIWA, 2006, p. 39-40). Seguindo essa tendência, o Kmaikya é um espaço que tem como premissa fortalecer o movimento de autoafirmação e valorização da identidade étnica nas redes sociais, a partir de posts que combatem representações estereotipadas (Imagem 1) ao passo que fomentam o protagonismo indígena na mídia digital.

Figura 1 – Post do Kmaikya no Instagram sobre representação indígena



Fonte: KMAIKYA. Histórias Indígenas [perfil no Instagram]. Disponível em: <https://www.instagram.com/kmaikya>. Acesso em: 10 nov. 2025.

O perfil Kmaikya, é resultado de um projeto de extensão coordenado por uma docente da Universidade de Pernambuco (UPE), criado em 2020, durante o contexto pandêmico. A iniciativa tem como objetivo divulgar conteúdos educativos que valorizem os protagonismos indígenas, promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e conhecimentos tradicionais. A curadoria do conteúdo é desenvolvida por estudantes e egressos da graduação e da pós-graduação vinculados à mesma instituição, contando

também com a participação esporádica de artistas e educadores indígenas, o que enriquece o projeto com diferentes perspectivas e experiências.

Com o desdobramento das atividades no Instagram, a atuação do projeto foi ampliada para o YouTube ainda em 2024, com a criação do canal “Kmaikya: Histórias Indígenas”. Nesse novo espaço, o projeto disponibiliza audiovisuais como a série de animação “Protagonistas do Sertão Colonial”, que aborda a participação dos povos indígenas na “Guerra dos Bárbaros” no final do século XVII, além de entrevistas com artistas e lideranças indígenas de destaque, como Fykya Pankararu e Dona Zenilda Xucurú do Ororubá, com o intuito de evidenciar o protagonismo indígena a partir de suas diversas expressões artísticas e históricas (SILVA; ARAÚJO, 2025, p. 2). Por meio de vídeos, postagens informativas e materiais visuais, o Kmaikya busca aproximar o público escolar, professores, estudantes e a comunidade em geral de perspectivas indígenas contemporâneas, contribuindo para a desconstrução de visões estereotipadas e eurocêntricas que ainda persistem no ensino e na sociedade.

Apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda persistem inúmeros estereótipos e preconceitos relacionados aos povos indígenas em diferentes esferas da sociedade brasileira, incluindo o espaço escolar. A historiografia tradicional por muito tempo reproduziu imagens distorcidas e discriminatórias, apresentando os indígenas como sujeitos do passado ou como meros coadjuvantes do processo histórico.

A necessidade de um recurso didático como o Kmaikya é historicamente justificada pela forma como a narrativa nacional foi construída. A historiadora Almeida (2010) demonstra que a inclusão do indígena na História do Brasil foi, em grande parte, determinada pelas necessidades do projeto de Estado, que exigiu a criação de um símbolo nacional (o índio romântico) enquanto ignorava ou criminalizava os indígenas reais, ainda presentes no território. O trabalho dela ajuda a entender o porquê do estereótipo persistir e a urgência de uma perspectiva decolonial no ensino.

Nesse contexto, o uso do Kmaikya como ferramenta didática propõe uma alternativa crítica, inclusiva e decolonial, voltada à valorização das identidades indígenas e de suas múltiplas formas de existência na contemporaneidade. A iniciativa busca não apenas ampliar o acesso a conteúdos educativos, mas também promover reflexões sobre as representações dos povos indígenas no ensino e na mídia digital, contribuindo para a construção de uma educação mais plural e intercultural. Na Figura 2, podemos ver um post que traz uma dica de leitura baseada na obra *Mandí reko - o conto de Mandí*, de Luã Ayká.

A literatura indígena emerge como uma ferramenta decolonial e essencial para o ensino de História, pois oferece narrativas de autoria e perspectiva própria, atuando como um poderoso contraponto à imagem folclorizada e estática construída pelo Romantismo e perpetuada pela mídia tradicional. Ao dar visibilidade a autores como Luã Ayká, o projeto Kmaikya promove o protagonismo indígena, garantindo que as histórias, os saberes e as lutas contemporâneas dos povos originários sejam transmitidos diretamente, contribuindo para o cumprimento da Lei 11.645/2008 de forma autêntica e antirracista.

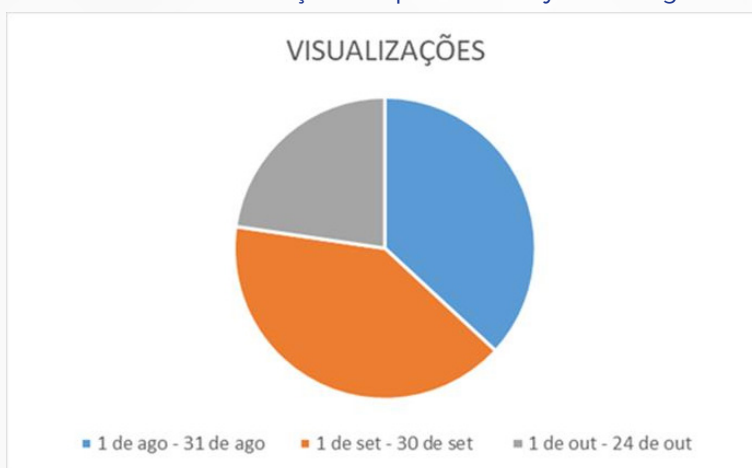
Figura 2 - Post do Kmaikya no Instagram com dica de leitura de autoria indígena



Fonte: KMAIKYA. Histórias Indígenas [perfil no Instagram]. Disponível em: <https://www.instagram.com/kmaikya/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

O Gráfico 1 a seguir apresenta o número de visualizações registradas na página Kmaikya: Histórias Indígenas, no Instagram, no período de 1º de agosto a 24 de outubro, totalizando 11,6 mil visualizações. Esse dado evidencia o alcance e o engajamento do público com os conteúdos produzidos, reforçando a relevância da rede social como espaço de ensino, divulgação científica e fortalecimento das narrativas indígenas no ambiente digital.

Gráfico 1 - Número de visualizações do perfil Kmaikya entre agosto e outubro



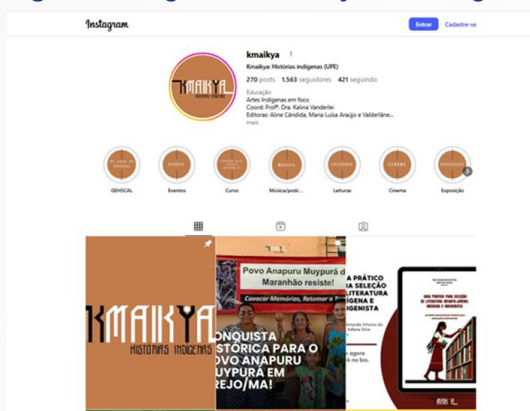
Fonte: Instagram. Insights do perfil Kmaikya, 2025. Dados obtidos a partir do painel de métricas do Instagram. Acesso em: 24 out. 2025.

A Figura 3, apresentada a seguir, exibe o perfil oficial do Instagram Kmaikya: Histórias Indígenas, que atualmente reúne 272 publicações e 1.574 seguidores. O conteúdo divulgado na página contempla uma ampla variedade de materiais, incluindo produções audiovisuais e informativas sobre diferentes povos indígenas, bem como postagens dedicadas à arte, literatura, música e educação indígena.

Cada publicação é cuidadosamente elaborada com o propósito de estimular reflexões críticas sobre a presença, e os protagonismos indígenas na sociedade contemporânea, buscando romper com visões hegemônicas e eurocêntricas ainda predominantes no campo educacional e nas

mídias digitais. Dessa forma, o perfil contribui para a promoção de uma educação decolonial, pautada na valorização das epistemologias indígenas, e para o fortalecimento das representações e narrativas desses povos no espaço digital.

Figura 3 – Página do Kmaikya no Instagram



Fonte: KMAIKYA. Histórias Indígenas [perfil no Instagram]. Disponível em: <https://www.instagram.com/kmaikya/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

Para o professor ou professora que deseja utilizar a página Kmaikya como ferramenta didática, ela oferece amplas possibilidades de trabalho com a temática indígena. A página reúne uma variedade de publicações que abordam diferentes aspectos das culturas e histórias indígenas. Entre os conteúdos disponíveis, destacam-se postagens sobre representações indígenas em desenhos animados clássicos, que possibilitam discutir estereótipos e formas de representação midiática; indicações de leituras e filmes com temáticas indígenas; divulgação de trabalhos de artistas indígenas contemporâneos, nas áreas da música, literatura, artes visuais e audiovisual; além da criação de playlists compostas por artistas indígenas contemporâneos, que ampliam o repertório cultural e artístico.

Além disso, o perfil também promove a divulgação de um acervo bibliográfico com artigos acadêmicos, e-books, entrevistas, e outras produções científicas voltadas à temática indígena, o que enriquece o trabalho docente ao oferecer fontes de pesquisa atualizadas e contextualizadas.



O acervo de entrevistas, playlists e referências bibliográficas disponibiliza materiais que são produzidos por e sobre indígenas, garantindo que a voz autêntica e o saber decolonial cheguem à sala de aula. Dessa forma, o Kmaikya oferece aos professores um recurso gratuito, acessível e de alta qualidade acadêmica, que pode subsidiar a prática pedagógica para além do estereótipo. Constitui-se assim, como uma ferramenta de ensino e aprendizagem interdisciplinar, que pode ser utilizado tanto em atividades expositivas e debates em sala de aula, quanto em projetos interdisciplinares.

METODOLOGIA

Com fundamento na Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras nos currículos escolares, foi planejada uma sequência didática voltada ao fortalecimento dos protagonismos indígenas, buscando romper com estereótipos, visões folclóricas e representações romantizadas dessas populações. A proposta fundamenta-se em uma perspectiva crítica, que visa não apenas incluir a temática indígena no ensino de História, mas também reconfigurar as formas de pensar e representar os povos originários, reconhecendo-os como sujeitos históricos.

A sequência didática foi desenvolvida em uma escola da região Agreste de Pernambuco, em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, composta por aproximadamente 42 estudantes. As atividades foram elaboradas com base na habilidade EF06HI12PE, prevista no Organizador Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que estabelece o seguinte objetivo:

“Reconhecer, analisar e valorizar a participação dos diferentes povos indígenas nos diversos períodos da história local, regional, nacional e continental, com especial atenção aos povos que ocuparam o território de Pernambuco.” (PERNAMBUCO, 2025, p. 61)

Nesse contexto, utilizou-se a ferramenta Kmaikya como recurso pedagógico central, considerando seu potencial para favorecer uma abordagem crítica, reflexiva e inclusiva no ensino de História. A presença de conteúdos produzidos a partir de perspectivas indígenas e de materiais audiovisuais possibilitou o diálogo entre saberes escolares e conhecimentos tradicionais, contribuindo para a formação de novos saberes sobre as experiências dos povos originários.

Para dar início à sequência didática, foi apresentado aos estudantes um trecho da entrevista com João Malunguinho⁴, disponibilizada no canal Kmaikya: Histórias Indígenas no YouTube, com o propósito de introduzir a temática indígena de forma contextualizada e promover o contato com uma narrativa produzida por um professor indígena. Esse momento inicial teve como objetivo estimular a reflexão crítica e fomentar o debate sobre as questões atuais que envolvem os povos indígenas, contrapondo-se às abordagens tradicionais que frequentemente os reduzem a personagens do passado ou figuras idealizadas do século XIX. Buscou-se assim propiciar aos estudantes a compreensão de que os povos indígenas são agentes históricos e culturais atuantes, cujas trajetórias e contribuições se estendem do passado à contemporaneidade.

Na sequência, após a exibição do vídeo, foram formuladas perguntas norteadoras que direcionaram a discussão em sala de aula, tais como: “Qual é a importância da preservação das histórias e culturas indígenas?” e “Quais são os desafios enfrentados atualmente por esses povos?” Essas questões visam instigar o pensamento crítico, incentivando os estudantes a estabelecer relações entre os conteúdos apresentados e os contextos históricos, sociais e culturais mais amplos.

4 JOÃO MALUNGUINHO - ENTREVISTAS COM ARTISTAS INDÍGENAS #2 Canal: Kmaikya: Histórias Indígenas. YouTube, 30 dez. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PNIm7M328cQ> Acesso em: 8 out. 2025.

Como etapa posterior, foi exibida a animação Ga vi: a voz do barro⁵, obra que permitiu aos alunos refletir sobre os conceitos de ancestralidade, memória e resistência cultural, ampliando a compreensão sobre a importância das práticas artísticas e simbólicas na manutenção da identidade dos povos indígenas. Essa atividade reforçou a necessidade de valorização dos protagonismos indígenas contemporâneos e de reconhecer suas expressões culturais como formas legítimas de conhecimento.

Complementarmente, os estudantes foram convidados a pesquisar artistas indígenas por meio das publicações do perfil Kmaikya no Instagram, explorando a diversidade de protagonismos nas diferentes manifestações culturais. Cada aluno escolheu um artista, atuante nas áreas da literatura, artes plásticas, música ou outras expressões culturais, e investigou sua trajetória, suas produções e o contexto histórico e social em que se insere.

Como culminância, os estudantes produziram criações artísticas inspiradas nos artistas pesquisados, apresentando seus trabalhos em sala de aula. Essa etapa final proporcionou um espaço de trocas, estimulando a expressão criativa e a valorização da identidade cultural indígena. Além disso, possibilitou aos alunos perceberem a pluralidade das experiências indígenas e reconhecerem as contribuições desses povos para a cultura e a história brasileiras.

Dessa forma, a sequência didática consolidou-se como uma prática pedagógica crítica, reflexiva e inclusiva, que articula o uso das tecnologias digitais com o ensino de História, promovendo o reconhecimento dos saberes indígenas e contribuindo para o cumprimento efetivo da Lei nº 11.645/2008.

5 Ga vi: a voz do barro. Canal: Conselho de Missão entre Povos Indígenas. YouTube, 22 fev. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFPR4HDd3lQ&t=5s> Acesso em: 8 out. 2025.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre as produções desenvolvidas pelos estudantes, destacou-se uma ilustração. Nessa criação, uma estudante representou uma mulher indígena circulando por diferentes lojas, interagindo com o espaço urbano e escolhendo roupas para participar de um desfile de moda. A cena expressa uma potente leitura crítica sobre a presença indígena na contemporaneidade, ao articular identidade, pertencimento e protagonismo de forma criativa e reflexiva.

Ao deslocar a personagem indígena de um cenário tradicional, frequentemente associado a aldeias, florestas, para o ambiente urbano, a estudante rompeu com paradigmas cristalizados e questionou as representações coloniais que reduzem o ser indígena a um passado imobilizado no tempo.

Essa escolha criativa evidencia a capacidade dos alunos de ressignificar os discursos e imagens historicamente produzidos sobre os povos indígenas, mostrando que esses sujeitos não estão confinados a um passado estático.

A ilustração, portanto, funciona como uma metáfora visual para o diálogo entre culturas, revelando que ser indígena hoje é também ocupar espaços múltiplos, transitar entre mundos e construir identidades em movimento. Tal produção reafirma a importância de abordagens pedagógicas que promovam a reflexão crítica e a liberdade criativa dos estudantes, possibilitando que as representações produzidas em sala de aula contribuam para a desconstrução de estereótipos e para a valorização das narrativas indígenas em sua diversidade.

Figura 4 – “Indígenas podem ser o que quiser”



Fonte: Produção estudantil (2025)

O trabalho possibilitou à turma um aprofundamento significativo no debate sobre os protagonismos indígenas, favorecendo a compreensão de que as identidades indígenas são plurais, dinâmicas e ativamente presentes na contemporaneidade.

O título da obra, escolhido pela própria aluna, “Indígenas podem ser o que quiser!”, reforça uma mensagem de autonomia, empoderamento e pluralidade, contrapondo-se às visões racistas que reduzem as identidades indígenas a estereótipos de pureza, passividade ou isolamento cultural.

Nesse contexto, o uso da página Kmaikya mostrou-se uma aliada fundamental no processo de ensino e aprendizagem, funcionando como ferramenta pedagógica mediadora entre o conteúdo escolar e as narrativas indígenas contemporâneas. O recurso digital possibilitou o acesso a entrevistas, animações, aproximando os estudantes dos saberes indígenas



e de suas múltiplas formas de expressão. Assim, a integração do Kmaikya ao planejamento didático favoreceu uma abordagem mais crítica, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento de uma educação comprometida com a diversidade e a decolonialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho permitiu compreender que o perfil Kmaikya: Histórias Indígenas constitui uma importante ferramenta didático-pedagógica, capaz de aproximar o ensino de História das discussões contemporâneas sobre decolonialidade, identidade e protagonismo indígena. As experiências descritas demonstraram que o uso pedagógico das redes sociais pode ampliar o alcance das narrativas indígenas, permitindo que estudantes e professores estabeleçam um diálogo direto com saberes e linguagens produzidos pelos próprios sujeitos indígenas.

Os resultados obtidos na aplicação da sequência didática confirmam o potencial do Kmaikya como recurso pedagógico interdisciplinar, acessível e alinhado à Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. O projeto contribui, portanto, para a efetivação dessa legislação, ao oferecer materiais que possibilitam o contato direto com autores, artistas e lideranças indígenas, promovendo uma educação mais inclusiva e comprometida com a diversidade cultural brasileira.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa evidencia a relevância das reflexões de Baniwa (2006), que defende uma educação escolar indígena capaz de fortalecer identidades e promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. No contexto digital, essa proposta se atualiza por meio de iniciativas como o Kmaikya, que utiliza o ambiente virtual para ampliar o alcance das epistemologias indígenas e combater representações estereotipadas.

Entretanto, o estudo também revelou limitações e desafios que merecem atenção da comunidade científica e educacional. As diretrizes do

Instagram, a lógica algorítmica e os filtros de conteúdo sensível configuram barreiras à circulação de materiais educativos e críticos, restringindo a visibilidade de temas ligados aos direitos e à história dos povos indígenas. Essa constatação aponta para a necessidade de novas pesquisas que explorem a relação entre algoritmos, educação e decolonialidade, investigando como as plataformas digitais podem ser ressignificadas como espaços de resistência e emancipação.

Assim, o presente trabalho reforça a importância de repensar o ensino de História a partir de uma perspectiva decolonial, na qual a tecnologia é compreendida não apenas como meio, mas como território de luta e produção de sentidos. O Kmaikya: Histórias Indígenas se apresenta, nesse cenário, como um exemplo concreto de como as redes sociais podem ser apropriadas como espaços de produção de conhecimento, valorização cultural e transformação social, abrindo caminho para novas práticas educativas comprometidas com a pluralidade e a justiça epistemológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARBOSA, Lucas; SILVA, Juliana Ferreira da. A mobilização social indígena no Instagram através da Mídia Índia. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP), 10., 2021, São Luís. Anais [...]. São Luís: UFMA, 2021. p. 1-13. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/upload/anais/trabalho_submissaoId_8_7_87612e40c4a87be.pdf?044741 . Acesso em: 10 de novembro de 2025.

CASTELLS, Manuel. La Galáxia Internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad. Barcelona: Plaza & Janés Editores (colección Areté), 2001.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. O poder da comunicação. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

CASTRO, Rodrigo Inacio de. Instagram : produção de imagens, cultura mobile e seus possíveis reflexos nas práticas educativas / Rodrigo Castro ; Rosária Ilgenfritz Sperotto, orientadora. – Pelotas, 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/k4rQP7>. Acesso em: 12 out. 2025.

KARHAWI, I. Influenciadores digitais: Conceitos e práticas em discussão. Revista Comunicare, p. 46-61, 2017.

KMAIKYA: HISTÓRIAS INDÍGENAS. Entrevista com João Malunguinho – Entrevistas com Lideranças e Pensadores Indígenas #1. YouTube. Acesso em: 23 de setembro de 2025.

KMAIKYA. Perfil no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/kmaikya/> Acesso em: 23 set. 2025.

LINDGREN, S. Digital Media & Society. London: Sage, 2017.

MANOVICH, Lev. Subjects and Styles in Instagram Photography - Part 1. 2017. Disponível em: <http://manovich.net/index.php/projects/subjects-and-styles-in-instagram-photography-part-1>. Acesso em: 27 out. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Desenvolvimento da Educação. ORGANIZADOR CURRICULAR TRIMESTRAL. História. Ensino Fundamental - Anos Finais. 2025. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/HISTORIA.pdf> Acesso em 10 de out. 2025.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SCHWEIG, Ana Letícia Meira et al. Ga Ví: A Voz do Barro [animação]. [S.l.]: [s.n.], [2022]. Direção: Ana Letícia Meira Schweig et al.

SILVA, Kalina Vanderlei. QUEM DISSE QUE “OS ÍNDIOS ESTÃO ACABANDO”?

Respostas Indígenas ao Discurso do “Fim dos Índios” no Ensino de História.
Outros Tempos, vol. 20, n. 36, 2023, p. 220-248. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, Kalina Vanderlei; ARAÚJO, Aline Cândida de; SANTOS, Valderlâne Carina
Vieira dos. A temática indígena nas redes sociais: uma experiência a partir do
Kmaikya. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Socie-
dade, V. 09, nº 01, jan.-jun., 2023. Acesso em: 20 set. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.025

RELAÇÃO INTRÍSECA ENTRE CURRÍCULO, FREIRE E HOOKS PARA FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E ANTIRRACISTA

Jefferson Duarte Pacheco¹

RESUMO

Este artigo apresenta a importância do currículo como eixo norteador para a prática pedagógica. Nesse sentido, a abordagem de Freire (1996) critica o ensino tradicional para a formação de um aluno crítico, reflexivo e autônomo. Já Hooks (2013) salienta um novo tipo de educação pautada na prática de liberdade, na dominação e na libertação. O objetivo do estudo se deu em analisar a relação intrínseca entre currículo, Freire (1996) e hooks (2013) para as discussões que envolvem a educação como ato de transgressão, de humanização e de temáticas que enfatizam a diversidade étnico-racial. A relação entre escola, educador e educando deve ser compreendida como essencial, para que férteis discussões possam ser fomentadas em outros estudos. A pesquisa foi conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica. Portanto, ancorado nas abordagens teóricas, o currículo se permeia por diferentes formas, como instrumento político e de resistência cultural, porém é indispensável desconsiderar a educação que reconheça as diferenças, em que não se pode excluir o discente pela sua classe, raça ou gênero, pois a construção de saberes se dá através das interações, trocas afetivas, recriações e ressignificações.

1 Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica PPGEEB – Campus São Mateus pela Universidade Federal do Espírito Santo – ES, profjeffersondp@gmail.com;

Palavras-chave: Currículo, Humanização, Transgressão, Educação antirracista.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de formação humana, é também um território de disputa de sentidos, identidades e poderes. No Brasil, país marcado historicamente por profundas desigualdades raciais, a educação assume um papel central na reprodução ou na superação dessas estruturas. A presença do racismo estrutural nas práticas e conteúdos escolares demonstra que o currículo não é neutro, mas um campo político permeado por escolhas ideológicas e culturais.

Nesse cenário, emerge a necessidade de uma educação antirracista comprometida com a justiça social e a valorização das identidades negras, indígenas e periféricas. Pensadoras e pensadores como bell hooks e Paulo Freire contribuem de forma significativa para essa discussão. Ambos defendem uma prática educativa crítica, amorosa e transformadora, que rompe com a lógica da opressão e promove o reconhecimento da pluralidade cultural e histórica dos sujeitos.

A relevância deste estudo reside na urgência de compreender como as concepções desses autores podem sustentar práticas curriculares que enfrentem o racismo e promovam uma pedagogia do diálogo, da libertação e da esperança.

São muitos os estudos sobre o currículo escolar, especialmente quando as vertentes de discussão se centralizam na relação entre escola, professor e aluno. Durante os desdobramentos das aulas da disciplina de Currículo ocorreram vários diálogos, problematizações e contribuições a respeito de caminhos para construção significativa da aprendizagem pautadas na perspectiva de emancipação e libertação.

Para embasar sobre as correntes teóricas a respeito do currículo, dos saberes necessários a prática educativa e a educação como prática de liberdade, traremos em lócus autores que foram trabalhados durante as aulas, sendo eles: Tomaz Tadeu da Silva (2016), Paulo Freire (1996) e bell hooks (2013). Outros autores como Ângela Davis (1944) também foram

mencionados, porém para a articulação deste ensaio faremos uso de Freire (1996) e hooks (2013) para as discussões que serão abordadas.

Esta pesquisa será conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica. Para Gil (2010, p. 29) “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.”

Na primeira seção apresento uma breve colocação sobre o currículo e sua importância como eixo norteador para as práticas pedagógicas, enfatizando a mediação interligada ao papel da escola, a prática docente e o aluno como sujeito ativo na construção da aprendizagem. Na segunda, apresento a interlocução teórica entre Currículo na visão de Tomaz Tadeu da Silva (2016) através da obra Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, Freire (1996) e hooks (2013) na perspectiva de emancipação, transgressão e libertação.

E por fim, a terceira seção correlaciona os teóricos com a proposta de pesquisa que desenvolverei na dissertação de mestrado, cuja ferramenta pedagógica a ser abordada será a contação de histórias.

O presente estudo objetiva em analisar a relação intrínseca entre currículo, Freire (1996) e hooks (2013) para as discussões que envolvem a educação como ato de transgressão, humanização e temáticas que abordem sobre a diversidade étnico racial. Nesse ponto de vista, estabelecemos como objetivos específicos: verificar a importância do currículo como eixo norteador para as práticas pedagógicas, verificar a interlocução teórica entre currículo, Freire (1996) e hooks (2013) e compreender a relação entre os teóricos com a proposta de pesquisa a ser desenvolvida na dissertação de mestrado.

UMA BREVE COLOCAÇÃO: NÓS SOMOS O CURRÍCULO

Pensar em educação, é refletir sobre o papel da escola, o professor como mediador do conhecimento, o aluno como agente de construção do seu aprendizado e a forma de como se constrói a aprendizagem.

A educação envolve valores, transmissão, construção de relações sociais e, por esse motivo, estamos imersos num espaço de ressignificação, sendo necessário analisar formas quanto ao tratamento e à construção de conhecimento que permitam ao aluno desvelar e participar ativamente nesse processo.

Para consolidação dessa aprendizagem, o currículo surge como tema relevante de discussões e análise para que as instituições escolares possam ter um aprimoramento nas práticas pedagógicas. O sujeito sofre modificações do meio que está inserido e adquire conhecimento de maneira informal e dentro da escola a construção da aprendizagem se dá pelo processo formal.

Sobre o conhecimento adquirido de maneira informal, compreendemos que:

[...] aprendizagem informal se caracteriza em todo e qualquer conhecimento adquirido de maneira informal, enquanto que a aprendizagem formal é aquela que atende uma sistematização de conhecimentos e conteúdo, sabendo-se que toda aprendizagem que precisa ser apreendida pelos alunos precisa ser garantido no currículo, um instrumento de propostas de grandes mudanças para atender o fazer pedagógico. (DAMASCENO, MESQUITA, 2015, p.8)

Nesse sentido, para que o conhecimento seja construído de maneira exitosa, o currículo será um instrumento de grande importância que deve ser elaborado e pensado, mas que venha garantir uma educação sistêmica que obedeça às normas legais do contexto educacional.

O currículo escolar assegura para que as instituições possam organizar o ano letivo, disciplinas, projetos didáticos e institucionais. Mesmo sendo um eixo norteador, mudanças no modelo de educação devem acontecer,

pois muitas instituições ainda permanecem num modelo arcaico e tradicional focado apenas no professor como transmissor de conhecimento. Nessa relação de construção de conhecimento, nos cabe refletir: O que é currículo? Qual sua importância no âmbito educacional? Quem é o currículo? O Estado? A escola? O professor ou o aluno?

Para responder o primeiro questionamento, considera-se que o currículo:

[...] é considerado o eixo temático central do fazer pedagógico, é um documento planejado e orientado pelas secretarias de educação estaduais e municipais que norteiam o trabalho das escolas. Devendo, portanto, estar em plena sintonia entre os anseios dos educandos, dos professores e de toda a sociedade em geral, uma vez que, é com base no currículo que se decide toda a vida escolar do sujeito que pretendemos formar. (DAMASCENO, MESQUITA, 2015, p.6)

Nesse sentido, tanto a escola quanto o currículo se tornam o aparelho do Estado, pois moldam os indivíduos, disciplinando sua forma de pensar e agir conforme é determinado no instrumento. A participação de todos os envolvidos do fazer pedagógico: professores, alunos e toda a comunidade escolar acerca da formulação e construção deve ser imprescindível, pois “todos são o currículo”.

Faz-se necessário discutirmos sobre os desafios que envolvem a escola, pois a instituição escolar é definida como um ambiente de construção de aprendizagem, mas ao invés de proporcionar aos seus educandos diversas situações de aprender, a formulação do conhecimento se articula na maioria através dos livros didáticos.

Alcançar uma educação de qualidade é oportunizar ao educando um ser ativo na construção da sua aprendizagem e nesse contexto o currículo se torna uma proposta norteadora do processo educativo, pois se transforma no eixo principal da escola.

É nesse pensar sobre as práticas pedagógicas inovadoras que o professor deve se tornar o mediador desse processo de construção que o educando necessita de fato aprender. Lembrando que é no cotidiano escolar que o grande desafio nos

é proposto a todo o momento, em que temos que estar preparados para saber que decisões e /ou mediações o professor mediador deve proporcionar aos seus educandos, mediante as indefinidas situações de aprendizagens que surgem durante todo o processo.(DAMASCENO, MESQUITA, 2015, p.10)

A escola tem se tornado o principal ambiente de transmissão de conhecimento, porém a influência da aprendizagem não acontece somente através do currículo escolar, mas também no currículo oculto, onde os educandos adquirem formas de atitude, comportamentos, valores, orientações, princípios e conhecimentos prévios em casa, na família. (CEREZER, 2007)

Dessa forma, entendemos que o currículo escolar deve ser encarado como um eixo norteador que contribuirá para um trabalho significativo na escola, capaz de transformar os discentes em sujeitos ativos, aperfeiçoará o trabalho pedagógico e funcionar como instrumento coletivo para que todos estejam comprometidos com o sucesso da aprendizagem.

TRANSGRIDIR E AUTONOMIA: INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO, PAULO FREIRE E BELL HOOKS

Como ponto de partida deste tópico, gostaria de elencar as discussões realizadas durante as aulas de Currículo, ministradas pela professora Eliane Gonçalves da Costa, que nos fez repensar a respeito da importância do currículo escolar como instrumento móvel e dinâmico, a forma de como a identidade se constrói no espaço escolar e a educação pautada no ensino da transgressão e na libertação, nos textos analisados de bell hooks e Paulo Freire, cujo os autores serão o cerne dessa interlocução teórica.

Nesse tópico faremos as discussões pautadas com base nos textos que nos fez compreender aspectos que nos rodeiam enquanto educadores, tais como: “a educação como prática de liberdade” (HOOKS, 2013) e “a educação como mecanismo para o desenvolvimento de um indivíduo autônomo” (FREIRE, 1996).



Além das reflexões sobre as teorias do currículo, vimos a importância da pedagogia feminista, sendo sua proposta construir um currículo que reflita de maneira equilibrada tanto a experiência masculina quanto a feminina, pois grande parte das escritas elencam a mulher como submissa e inferiorizada.

Faz-se necessário entendermos a efetiva participação do currículo como instrumento que possibilite uma prática inovadora pautada nas temáticas de identidade, raça, classe e gênero, para que todos possam se sentir inseridos no processo de construção de conhecimento.

O currículo, como espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2010, p. 27).

Além dessa efetiva importância do currículo, a escola também surge como espaço que deve oportunizar o desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno que, através de construção de experiências forma um elo entre o educando e um novo agente. Sendo assim, Chiappini (2011, p. 27) enfatiza que : “[...] a escola pode transformar o ser que se educa em um novo agente, um novo construtor de experiências, um elo fundamental nessa imensa cadeia de humanidade que atravessa os séculos.”

Cabe a escola oportunizar para que o desenvolvimento aconteça e que o aprendizado seja construído de forma qualitativa e que abranja toda a diversidade de seus alunos contribuindo para um aprendizado reflexivo.

Nessa conjuntura, o ato de ensinar se torna imprescindível, pois nas visões de Freire (1996) e Hooks (2013) a prática educativa vai além da transmissão de conhecimento, mas como um mecanismo ideológico e libertador.

No seu livro Pedagogia da Autonomia (1996), Paulo Freire nos apresenta os saberes necessários para a prática educativa, discussões que

abordam sobre: “não há docência sem discência”, “ensinar não é transferir conhecimento” e “ensinar é uma especificidade humana”. Os três capítulos escritos por Freire, mencionam sobre desvincular o ensino mecânico e burocrático para um ensino, onde o aluno se torna autônomo e o professor como aprendiz.

Figura 1 Livro Pedagogia da Autonomia



Fonte: Google, 2025

O livro surgiu para criticar o ensino tradicional e fazermos pensar a forma de como estamos conduzindo a construção do processo de ensino aprendizagem, pois o objetivo da educação é formar um aluno crítico, reflexivo e autônomo, pois ensinar exige pesquisa, respeito aos conhecimentos prévios dos educandos, possibilitar a reflexão, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.(FREIRE, 1996).

O autor Cerezer (2007, p.3) acrescenta que:

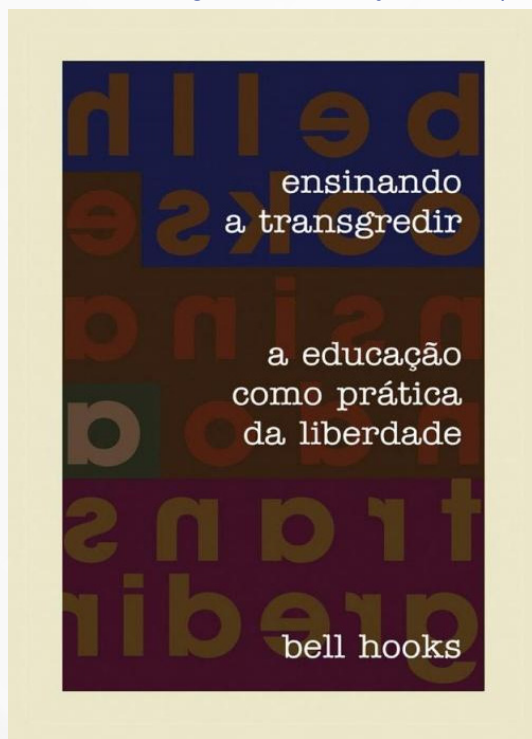
Paulo Freire critica o currículo existente através do conceito de “educação bancária”. Nesse contexto, o currículo tradicional



está afastado da situação existencial das pessoas que fazem parte do processo de conhecer. O currículo deve conceber a experiência dos educandos como a fonte primária para temas significativos ou geradores.

A obra escrita por Freire foi considerada militante, pois o objetivo era ressignificar e modificar o modo de educar/ensinar e mostrar a sociedade que o ato de ensinar poderia ocorrer de maneira qualitativa e coletiva sendo o processo de ensino aprendizagem construído na relação do professor como mediador do conhecimento e o aluno como sujeito ativo. Essa forma de perceber a educação de maneira humanizada fez com que bell hooks (2013) compreendesse a prática pedagógica como um mecanismo político e de resistência principalmente nas lutas antirracistas. No seu livro *“Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”* (2013), a autora discorre escreve no ápice do multiculturalismo sobre os atos de educar baseados para dominar e para libertar.

Figura 2 Livro Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade



Fonte: Arquivo próprio, 2025

Nas suas escritas elenca sobre o sonho de ir à escola e de se tornar professora, pois naquela época ir para o espaço escolar era uma alegria imensa, principalmente porque os professores eram negros e a questão do lecionar tinha cunho político que se baseava nas raízes na luta antirracista. Porém, com a integração racial, os professores brancos lecionavam lições que reforçavam os estereótipos racistas. A educação a partir daquele momento deixou de ser vista como prática de liberdade.

Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos. (HOOKS, 2013, p.08).

Essa transição de ensino fez com que hooks enxergasse um estudo segregado entre brancos e negros e ao invés da escola ser uma ambiente de libertação, percebeu a instituição escolar como lugar de dominação, opressão e com lições marcadas de racismo, mesmo que a sala de aula seja uma fonte de constrangimento, poderá ser um espaço com grande potencial de libertação.

Ensinando a transgredir analisa as perspectivas de uma mulher negra que discute o intuito do fim do sexismo para promover a liberdade negra e bell hooks (2013) salienta sobre um novo tipo de educação pautada na prática de liberdade.

Tanto Freire (1996) quanto hooks (2013) abordam a educação como instrumento de transformação e que a partir desse mecanismo o ato de ensinar além de ser considerado como política será também humanizador. Vejamos no quadro abaixo a relação de visões entre os autores sobre o ato educativo:

QUADRO 1 : RELAÇÃO ENTRE AUTORES

RELAÇÃO ENTRE OS AUTORES	
Freire (1996) e hooks (2013)	Processo dialético onde não se pode excluir o aluno pela sua condição social e étnica; Promoveram uma educação pautada na liberdade, na transgressão e na humanização; Desenvolveram a Pedagogia Crítica, ou seja, o aluno como sujeito ativo e autônomo na construção do processo ensino aprendizagem); Uma educação que reconheça as diferenças; A educação como mecanismo ideológico;

Fonte: Autoria própria, 2025.

Nessa perspectiva, a aprendizagem humana é construída na relação intrínseca entre currículo, escola, professor e aluno, pois através dos outros nos constituímos, pelas palavras nos tornamos humanos e através da educação com ênfase no reconhecimento das diferenças nos desenvolvemos de forma completa.

O processo de ensino aprendizagem não se restringe apenas o professor como o único transmissor de conhecimento, o aluno receptor e a escola apenas como uma instituição física. O ato educativo vai além disso. É necessário despertar a escola para a sua função social como instituição representativa, o professor como mediador do conhecimento e o aluno agente significativo e ativo na construção de sua aprendizagem.

RELAÇÃO CURRÍCULO, HOOKS E FREIRE: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ATRAVÉS DE HISTÓRIAS

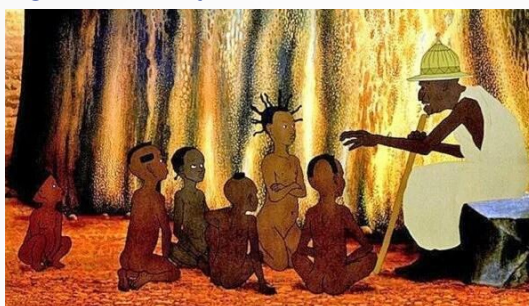
As histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores.

Com o advento da comunicação, ampliação dos seus recursos e a globalização das informações, a linguagem falada tende a definhar, porém, concomitante a esse desenvolvimento, surgiu uma necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana. “A tradição oral

dos contos, não só não reapareceu, como está ganhando força nos últimos tempos.” (BUSATTO, 2006, p. 21).

Para o contexto educacional, a contação é um instrumento de suma importância no desenvolvimento humano, pois acredita-se que a atividade de contar histórias facilita na construção da formação humana começando pela infância, devendo ser reconhecida no ambiente escolar com o objetivo de fortalecer a imaginação, o vocabulário, concentração, a memória e entre outros aspectos relevantes.

Figura 3: Contação de história afrocentrada



Fonte: Revista Xapuri, 2025.

Nessa relação de formação humana, o currículo se torna indispensável como narrativa étnica e racial, pois a questão central consiste em compreender e analisar os fatores que levam a promoção de discursos racistas no âmbito educacional. Para entendermos sobre a perspectiva do currículo nas diferentes abordagens, analisaremos o quadro abaixo.

QUADRO 2 Teorias do Currículo

Teoria Crítica	o currículo lidaria com a questão da diferença como uma questão histórica e política, pois não importa apenas celebrar a diferença e a diversidade, mas questioná-la.
Teoria Pós-modernista	o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido.
Teoria Pós-colonialista	dá ênfase ao hibridismo, mestiçagem, entendendo a cultura nos espaços coloniais e pós-coloniais como uma complexa relação de poder onde ambas, dominadora e dominada são modificadas.

Teoria Pós-estruturalista

questionaria as concepções de masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico dos conhecimentos que constituem o currículo.

Fonte: Cerezer, 2007.

Nessas concepções, o currículo é entendido de forma ampla, onde histórias são entrelaçadas, vividas e o conhecimento incorpora os conceitos de emancipação e libertação. As tradições orais, por exemplo transmitem valores, princípios e ideologias, que repercutem as teorias do currículo. Freire (1996) e hooks (2013) corroboram com as suas escritas que enfatizam em formar um aluno crítico, reflexivo e autônomo.

Na concepção de Freire (1996), a educação serve de mecanismo para intervir no mundo, ou seja, para promover mudança e transformação. E hooks(2013) compreende que a educação deve reconhecer as diferenças seja de classe, raça ou gênero, pois a escola é um espaço de potencial de libertação.

No que se refere sobre a tradição oral:

[...]é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona os aspectos. Pode parecer caótica aqueles que não lhe descor-tinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação á arte, história, divertimento e recreação[...].(HAMPATÊ BÁ, 2010, p.5)

Como vimos, Hampatê Bá expressa a importância da transmissão oral para que os indivíduos possam preservar as histórias, valores, costumes e tradições que os cercam. Partindo desse pressuposto, desenvolverei na dissertação de mestrado a contação de histórias afrocentradas que poderão contribuir para as representações positivas na infância.

Nessa perspectiva, a contação de histórias representará uma ferramenta estratégica de mediação pedagógica significativa, para que todos

os envolvidos na pesquisa possam se interagir, se constituir e se compreenderem como indivíduos sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista propõe a desconstrução de práticas e discursos que perpetuam a desigualdade racial e a valorização das identidades negras e indígenas na escola. Bell hooks (2020) destaca a importância do amor, da escuta e da empatia como fundamentos pedagógicos capazes de romper com a lógica opressora. Para a autora, ensinar é um ato político e de resistência. Já Paulo Freire (1996) concebe a educação como prática de liberdade, na qual o diálogo e a consciência crítica são ferramentas essenciais para a transformação social.

O currículo, sob a perspectiva crítica, deixa de ser um instrumento neutro e passa a ser compreendido como um espaço de disputa simbólica, cultural e política. De acordo com Moreira e Silva (2002), ele é um território em que diferentes vozes competem pela legitimidade dos saberes. Assim, pensar um currículo antirracista implica revisitar conteúdos, metodologias e relações de poder no espaço escolar.

A interseção entre as ideias de hooks e Freire permite refletir sobre a construção de uma educação comprometida com a justiça social, em que o reconhecimento das diferenças se torna eixo central da formação humana. Essa articulação propõe uma pedagogia que resiste à colonização do pensamento e valoriza os saberes subalternizados.

As discussões pautadas sobre o currículo escolas tem sido objeto de muitas pesquisas ao longo de muitos anos. Vários estudiosos, como Freire e hooks, possuem um ponto em comum: a ação do sujeito na práxis e suas teorias tem contribuído para que as questões que envolvem a aprendizagem sejam pontuadas de maneira significativa, pois o campo da educação perpassa por muitos desafios.

Na abordagem freiriana, o ato de ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas apresentar ao educando diferentes formas de apren-

der para que ele seja o agente ativo na construção de sua aprendizagem. Para hooks (2013), a educação deve reconhecer as diferenças existentes no espaço escolar e ser pautada na prática de liberdade.

Verificamos que o currículo escolar é um instrumento que articula e normatiza os saberes, mas que os conhecimentos prévios que os educandos trazem consigo também auxiliam na sua formação. Freire (1996) e hooks (2013) mencionam a educação como processo dialético e humanizador, cuja função do professor é mediar o conhecimento e oportunizar para que o aluno seja o centro do processo e ensino aprendizagem. Entender as visões de Freire (1996) e hooks (2013) para a construção de uma educação antirracista foi indispensável, pois não importa a sua classe, raça e gênero, todos somos importantes no ato educativo.

Ao término das aulas sobre os teóricos, estabelecemos diálogos reflexivos sobre o currículo e constatamos que a construção do conhecimento vai além da relação professor-aluno e da sala de aula, perpassa por encontros de interações, trocas afetivas, criações, recriações e ressignificações, onde todos os indivíduos envolvidos são transformados e reconstruídos.

Sendo assim, o currículo perpassa e se constrói por diversas maneiras, mas temos que levar em consideração que nos constituímos através dos outros, pela troca, pelo mecanismo ideológico e principalmente possibilitar uma aprendizagem significativa, sem se importar com a condição social e étnica.

REFERENCIAS

BUSATTO, Cléo. **A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Documentos de identidade**. Revista aulas. Dossiê Foucault. N3 – dezembro de 2006/março de 2007. São Paulo, 2007.

CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DAMASCENO, Ana Maria Pereira. MESQUITA, Maria Eny P. dos Santos. **Contribuições norteadoras do currículo no contexto escolar**. XII Congresso Nacional de Educação. São Paulo, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico] / Angela Davis ; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.

DUFOUR, Michel. **Contos para curar e crescer**. Tradução de Alice Mesquita. São Paulo: Ground, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAMPATÊ BÁ, Amadou. **Tradição Viva**. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África/ editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. ver - Brasília: UNESCO, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade/ bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva . - 3. ed.; 8. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.026

A LITERATURA NEGRA E AFRO-BRASILEIRA COMO FONTE DE ESTUDO NA ESCOLA

Queite Diniz dos Santos da Silva¹

RESUMO

A leitura e a discussão de textos da literatura negra e afro-brasileira, além do prazer da leitura contextualizada às necessidades dos estudantes, podem agregar conhecimento da história, competências questionadoras, representatividade negra, empoderamento do estudante negro e desenvolvimento de ações antirracistas ao longo da vida. Nesse contexto, a escola se apresenta como local mais oportuno para o alcance da formação literária negra. Assim, por meio deste artigo objetivamos discutir benefícios e competências do letramento literário por intervenção da inclusão da literatura negra e afro-brasileira no processo de ensino-aprendizagem de estudantes e professores. A proposta envolve oficinas pedagógicas à luz do que preconiza a Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Para tanto, o aporte teórico sobre o tema apoia-se em Candido (1988), Duarte, E. (2010), Duarte, D. (2020) e Evaristo (2009). Metodologicamente adotamos a pesquisa qualitativa na perspectiva da concepção de leitura crítico-discursiva, sob a Análise do Discurso (AD), fundamentada em Brandão (2004) e Bonifácio (2015). Por resultado, alcançamos estudantes com maior letramento literário negro e afro-brasileiro; pensamento autocrítico incitado pela leitura crítico-discursiva, dotados do orgulho/empoderamento negro com argumentos mais coerentes

1 Mestra em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS/UFPB. queitediniz@hotmail.com

frente à situações racistas, além de maior preparo no comprometimento para atitudes antirracistas.

Palavras-chave: Antirracismo, Literatura Negra, Leitura Crítico-Discursiva, Lei 10.639/03, Representatividade.

INTRODUÇÃO

O ato de ler tem o poder de transformar opiniões, comportamentos e atitudes. A prática pedagógica, no campo da leitura literária, também apresenta esse poder de compreender para transformar comportamentos e atitudes.

No contexto da educação para as relações étnico-raciais na escola, nas aulas, nas leituras identificamos uma grande lacuna de implementação do conhecimento da história, da cultura e da luta negra do passado e do dia a dia na contemporaneidade. Nossos estudantes parecem não ter oportunidades específicas em adquirir esse conhecimento na esfera da família, da igreja e na sociedade, de forma que parece ser na escola, com educadores formadores, a oportunidade ideal para a aquisição dessa percepção. Assim, uma das formas de ofertar, aumentar e desenvolver maior conhecimento cultural e histórico pode se dar através da literatura que é apresentada aos estudantes. Nessa lógica, defendemos que a literatura apresentada aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem na escola precisa ser alvo de aprendizagem, reflexão, discussão, para promoção de novos estímulos.

A sociedade contemporânea tende a promover palco para muitas problemáticas relacionadas à raça-cor, ao cabelo crespo, aos fenótipos do povo negro e a todos os demais estereótipos que a história pode ajudar a instituir em relação à etnia negra, o que evidencia urgência na descoberta de caminhos que propiciem esse tipo de discussão no âmbito escolar.

Sob a ótica de uma educação antirracista, o letramento literário, por meio da literatura negra e afro-brasileira fomentada na escola, possibilita estar para além do prazer da leitura. Logo, tal prerrogativa tem o poder de conhecer e refletir a história, informar decisões, questionar opiniões, contestar posturas, empoderar pessoas e libertar mentes pensantes.

Nessa perspectiva, esse objeto se justifica pelo pressuposto da Lei 10.639/03 que estimula o estudo da história, da cultura, da luta, da formação e da contribuição afro-brasileira em diversas áreas; e também,

pela autodeclaração de mais de 50% da população brasileira como negra ou parda²; e ainda, pela amplitude da literatura negra e afro-brasileira na sociedade brasileira.

Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo discutir benefícios e competências do letramento literário por intervenção da inclusão da literatura negra e afro-brasileira no processo de ensino-aprendizagem de estudantes e professores.

Para tanto, a fundamentação dessa discussão está sustentada em Candido (1988), Evaristo (2009), Duarte, E. (2010), Duarte, C. (2020).

Metodologicamente, é composto por pesquisa qualitativa, na perspectiva da concepção de leitura crítico-discursiva, sob a Análise do Discurso (AD), fundamentada em Brandão (2004) e Bonifácio (2015).

Este trabalho está organizado em quatro partes: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e por fim as referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Definida como a “arte da palavra”, a literatura tende ao poder de formar opiniões, de construir ideias, de transformar comportamentos, e assim, desenvolver pessoas. Leitura fundamental de instrução, de intelectualidade e de constituição de valores no corpo social contemporâneo.

Sendo a escola um espaço formador, construtor e transformador, dispõe do privilégio para inserção, nos currículos e práticas pedagógicas, de literaturas que desenvolvam reflexão, informação, questionamento, empoderamento e libertação. Candido (1988) sublima a literatura, na escola, quando afirma que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática (Candido, 1988, p.175).

2 www.ibge.com.br

Nesse sentido, a literatura negra e afro-brasileira pode ser tida como objeto de fruição necessária no sistema educacional, posicionando-se como fonte de estudo e ensino por todos os valores preconizados nessas obras e por uma nova representação do povo negro, que constantemente tem sua imagem desprestigiada nas muitas manifestações artísticas e literárias. Povo perseguido, hostilizado e desconstruído por força de um processo histórico cruel, racista que ignorou toda a ancestralidade africana.

A partir da Lei 10.639/03, que inclui de forma obrigatória o ensino da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, da formação do povo negro, das suas lutas, das suas contribuições em todas as esferas sociais, econômica, política na história do Brasil, esperamos resgatar a imagem empoderada da nossa história, por meio da literatura, nosso objeto de estudo. Logo, tal lei se mostra bastante necessária no contexto escolar, direcionando obrigatoriedade pelo grande vácuo constatado no processo de ensino-aprendizagem e por toda problemática naturalizada em torno das relações étnico-raciais, fixadas pelo racismo, preconceito, injúria e discriminação do povo negro e seus descendentes.

Ante o exposto, é oportuna a reflexão sobre as distinções entre a literatura negra e a afro-brasileira, fundamentada em Duarte (2010), que evidencia por literatura negra aquela desenvolvida por autor negro, que se assuma enquanto negro, que escreva sobre o que é ser negro, ser da cor negra e discuta os problemas que os afetam, a exemplo do racismo, religião e sociedade. Por outro olhar, também apresenta por literatura afro-brasileira aquela escrita pelos que se assumem como descendentes de africanos, brasileiros, com voz autoral dos acontecimentos, escrevem sobre a origem da história dos negros, literatura sobre os negros, com marcas linguísticas da afro-brasilidade, com pontos de vistas, lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência com resgate da história do povo negro. Duarte (2010).

Nessas expectativas, seja a literatura negra ou afro-brasileira deve ser considerada, valorizada e implementada, na pedagogia, de forma

efetiva, discursiva e reflexiva enquanto literatura de resistência na fomentação do letramento racial escolar. Pois, além de o aluno ter a chance de desenvolver todas essas competências acima elencadas, o professor, ao empreender essa proposta, também poderá desenvolver o letramento racial em si mesmo, e assim, passar a refletir discursos, comportamentos e atitudes numa prática antirracista.

De modo geral, a concretização dessas leituras também poderá ser estabelecida por gêneros diversos, de maneira autônoma, com procedimentos e estratégias adequados aos objetivos que se quer alcançar, inclusive a africana, como levemente direciona a BNCC (2018).

Nesse repertório, por meio dessas leituras devemos inserir a literatura negra e afro-brasileira dos, ainda poucos, autores renomados, premiados ou iniciantes. Poucos sim, pois segundo números expostos por Dalcastagnè³ (2018), numa pesquisa iniciada em 2003, dos autores literários, 97,2% são brancos e apenas 2,5% se identificam como não brancos e, das personagens retratadas, 77,9% são brancas e apenas 6,3% são negras. Perante o exposto, Dalcastagnè (2018) escancara as gritantes barreiras, não só na publicação, mas também na educação, com suas muitas objeções.

E, por conseguinte, impulsionamos aplicabilidade imediata das produções literárias já existentes: nas escolas, nas creches, nas comunidades. Esperando que o nosso trabalho sirva de estímulo a novos(as) escritores(as), novas produções, a exemplo das gêmeas Helena e Eduarda⁴ de 13 anos, donas do “Projeto Pretinhas Leitoras”, idealizado e estimulado por elas e pela mãe, professora da educação básica e pesquisadora. Nesse projeto de leitura, no qual priorizam a literatura negra, elas querem contar histórias de crianças negras para crianças negras e brancas. E assim,

3 Regina Dalcastagnè, doutora em Teoria Literária pela UNICAMP, professora titular de Literatura Brasileira Contemporânea da Universidade de Brasília. Pesquisa disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>

4 Pretinhas Leitoras - Infâncias-adolescências que reivindicam a liberdade através da literatura negra. Encontro com as Letrinhas|Tv Globo,pretinhasleitoras@gmail.com

seguem brilhando e dando vozes aos leitores periféricos e carentes por uma boa leitura.

Logo, sob esse ponto de vista, é que defendemos que a literatura contribui com o enriquecimento histórico, cultural, social, linguístico e construção de uma identidade negra com respeito à luta, à escrita e à resistência de autores negros, sejam renomados ou estudantes curiosos e críticos, mediante um trabalho conjunto da escola, dos professores e da sociedade.

Por muitos anos, o discurso negro, as literaturas negras e afro-brasileiras de forma autoral foram e ainda são relativizadas com determinada hostilidade e inferioridade numa representação um tanto derrotista. E diante da necessidade urgente de mudança, a escola precisa contribuir para evolução positiva desse cenário, criando oportunidades de conhecimento, de leitura e de trabalho efetivo com essas obras para ressignificação do povo negro. Segundo enfatiza Evaristo (2009):

Amplia-se então um discurso negro, orientado por uma postura ideológica que levará a uma produção literária marcada por uma fala enfática, denunciadora da condição do negro no Brasil e igualmente afirmativa do mundo e das coisas culturais africanas e afro-brasileiras, o que a diferencia de um discurso produzido nas décadas anteriores, carregados de lamentos, mágoa e impotência (Evaristo, 2009, p.25).

Em conformidade com o discurso de Evaristo (2009), defendemos que é preciso fomentar ações afirmativas, nas aulas, com inserção da literatura negra e afro-brasileira na perspectiva de mudança na formação identitária, nos comportamentos, nos discursos, na substituição da imagem subalterna dos negros, a fim de despertar competências e habilidades do campo artístico-literário para ação cidadã. E assim, por meio de uma prática diferenciada, nos regozijarmos e regozijar nossos alunos com os questionamentos presentes nas obras de Maria Firmina dos Reis, primeira romancista negra reconhecida; deleitarmos-nos com os poemas e contos reflexivos de Conceição Evaristo, mulher negra de origem humilde considerada uma das mais influentes literatas no Brasil; analisarmos as

narrativas infelizes de fome e de discriminação do Diário de Carolina Maria de Jesus; debruçarmos-nos nos escritos desafiadores de Djamilla Ribeiro; nos informativos de Silvio Almeida e nas obras tão familiares de Lázaro Ramos.

Sob outra perspectiva, não recomendamos algumas obras Lobatianas, a exemplo de “Negrinha”, “Caçadas de Pedrinho”, “Histórias de Tia Nastácia” e “O Presidente Negro” por conterem expressões racistas que difamam o povo negro, que por diferentes óticas podem parecer naturais e aceitáveis para a época, porém, não contribuem em benefícios e competências numa política de ações afirmativas e de resistência antirracista para a contemporaneidade. Obras que podem, imediatamente, ser substituídas por outras que exaltem, enobreçam o povo negro. Silva e leite (2021).

Assim:

Enquanto professores e mediadores de leitura não estiverem atentos e considerarem que a sabedoria popular é intrínseca, que a força da oralidade e de muitas narrativas que atravessam gerações deve ser valorizada no ambiente escolar, estaremos longe de formar integralmente os milhões de estudantes. (Melo, 2020, p.257)

Portanto, assentimos com a defesa de Melo (2020) e na intervenção do currículo, da escola e dos professores aptos na causa e no valor da ação.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é caracterizada qualitativa uma vez que “acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, apud Paiva, 2019, p. 13). Dessa forma, nossa pesquisa visa discutir benefícios e competências do letramento literário negro e afro-brasileiro no processo de ensino aprendizagem de estudantes e professores. Pois, compreendemos que essa proposta de levar literatura negra para a sala de aula, para a prática pedagógica, pode trazer muitos

benefícios para a leitura, a escrita, o discurso, influenciando na construção de novos pensadores críticos em relação às questões raciais, ainda carentes de contextualização e problematização.

Nesse contexto, a pesquisa-ação está indicada dada a possibilidade de intervenção direta na resolução de problemas práticos cotidianos e do despertar para consciência dos participantes, além de estabelecer auto-desenvolvimento e mudança comportamental, conforme defende Paiva (2019).

Para tanto, como geração de dados usamos inicialmente a observação do comportamento, das leituras, dos comentários tecidos pelos alunos logo após cada leitura, das escritas sobre cada tema ou gênero abordado e da aprendizagem construída em cada leitura proposta.

Dessa forma, Paiva (2019, p. 78) defende que “um professor preocupado com sua prática está sempre, recursivamente, identificando problemas, planejando, agindo, observando sua própria prática e refletindo.” Assim, pela observação e prática pedagógica cotidiana, percebemos equívocos relacionados à raça-cor e constatação de pouco conhecimento referente à história negra.

Nesse cenário, em cumprimento à Lei 10.639/03 que inclui a obrigatoriedade do ensino da história, da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, planejamos executar oficinas pedagógicas propondo a inclusão da leitura da literatura negra e afro-brasileira, a fim de desenvolver competência leitora-crítica-discursiva em todos os participantes.

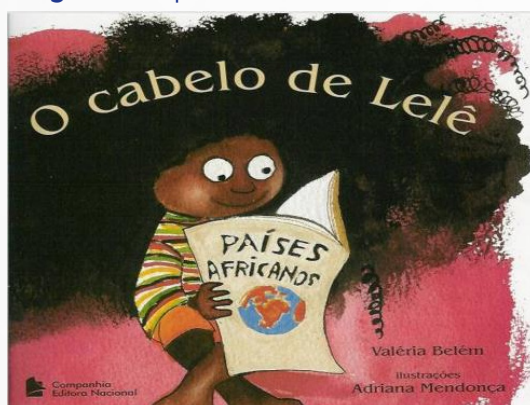
Neires e Niura (2009, p.78) defendem que “Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos.”. Nesse sentido, precisamos estar atentos a como nossos estudantes se sentem em relação ao racismo social, como eles pensam quando se veem diante de situações de preconceito, discriminação, injúria e racismo e como podem e devem agir após leituras dirigidas com propósito pedagógico antirracista.

Num primeiro momento, apresentamos o projeto Pretinhas Leitoras⁵, para os estudantes, através do próprio site do projeto. Esta iniciativa de incentivo à leitura da literatura negra desenvolvida numa comunidade pobre e de maioria negra do Rio de Janeiro ganhou visibilidade pela eficácia e amplitude da participação de crianças e de adolescentes no incentivo à leitura de autores negros e escrita de suas próprias narrativas, a fim de motivá-los e incentivá-los à participação na ampliação do conhecimento da história e origem do povo negro, conforme atividades desempenhadas pelas meninas negras e autoras do projeto, Helena e Duda.

Nesse contexto, planejamos e aplicamos três oficinas pedagógicas para a leitura literária contanto um pouco da história negra; da cor da pele e dos cabelos crespos e cacheados.

1º OFICINA C/H	OBJETIVO	ATIVIDADE	MATERIAL
3 a 4 H/A	Relacionar a obra literária com o contexto histórico, social e cultural da etnia negra.	Leitura, escrita e canto da música Black, Black ; Leitura e reflexão crítica do livro O Cabelo de Lele ; -Ilustração individual da história lida; -Exposição da arte.	TV; Cópia da música; Folhas de ofício; Varal e pegador.

Figura 1: Capa do livro *O cabelo de Lele*.



Fonte: https://youtu.be/_FRS63MaBhc

⁵ <https://www.pretinhasleitoras.com.br/>



A primeira oficina, que tinha como principal objetivo o de relacionar a obra literária com o contexto histórico, social e cultural da etnia negra, foi iniciada com a reflexão na música Black, Black⁶ que fala com orgulho da cor da pele, do cabelo, do sorriso, numa batida envolvente que agita os estudantes e os estimula a participar ativamente com muita alegria. Essa música está exposta em várias versões na internet, com legenda, com imagens de pessoas negras com cabelos negros diferenciados, com paisagens da periferia negra, que exala identificação imediata.

Logo após a leitura, a escrita, o canto e a reflexão da mensagem na música, apresentamos o livro **“O Cabelo de Lelê”**⁷ de Valéria Belém com ilustrações de Adriana Mendonça, muito conhecido no campo pedagógico. Como não havia o livro físico na escola, trouxemos o livro em formato digital exposto na TV em tela cheia, o que chamou ainda mais a atenção de todos os presentes para a interação, leitura e discussão do que estava exposto no livro.

Este livro foi fruto de um primeiro projeto desenvolvido lá no início da vida acadêmica, ainda com pouca leitura crítica racial, mas já percebíamos os problemas relacionados ao cabelo crespo. Hoje, ainda podemos usar o livro, porém, o olhar crítico já mais apurado pode incitar questionamentos nos estudantes participantes da oficina.

O Cabelo de Lelê traz uma capa com ilustração do cabelo de uma menina negra em traços questionáveis, mas com um livro nas mãos com o título de Países Africanos. O interior do livro fala dos questionamentos da menina em relação ao cabelo, afirmando que ela não gosta do que vê e por isso vai procurar a origem dos seus cachinhos nos livros de histórias africanas.

Ao fazer a leitura em voz alta para os alunos, vamos problematizando o impacto da capa do livro nos estudantes ou nas crianças de cabelos crespos, o porquê da afirmação da autora em dizer que a menina não

6 <https://youtu.be/O9tp2lmWC-M>

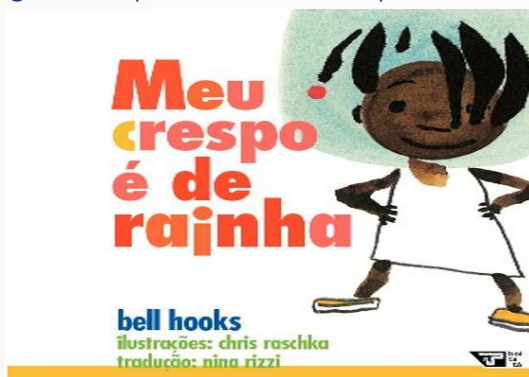
7 https://youtu.be/_FRS63MaBhc

gosta do que vê, do puxa prá lá, puxa pra cá, para tentar levá-los à criticidade da capa e do enredo. Destacar também o fato da menina ter ido buscar respostas para suas perguntas no intuito de conhecer e compreender um pouco da história e origem dos povos negros. Como atividade, solicitamos uma proposta de capa que representasse uma criança negra questionadora, mas feliz com seus cachinhos crespos.

Todavia, na oficina seguinte, apresentamos um livro escrito por uma autora negra, com empoderamento real do cabelo crespo, de modo a comparar as diferenças de representatividade para a criança negra.

2º OFICINA C/H	OBJETIVO	ATIVIDADE	MATERIAL
3 a 4 H/A	Valorizar a história e estética do cabelo crespo, cacheado negro.	-Vídeo: Meu nome é Maalum; Leitura do livro Meu Crespo é de Rainha; -Interpretação do livro; -Discussão coletiva em comparação ao Cabelo de Lelê; Pintura de imagens de personalidades negras. Exposição da arte.	TV; Caderno e lápis; Quadro branco e piloto; Cópias de imagens de personalidades negras. Lápis de cor e cola; Papel cartão para molduras e fita colante.

Figura 2: Capa do livro *Meu crespo é de rainha*



Fonte: https://youtu.be/SIzNJF_ILf8

No segundo momento, nosso objetivo principal era o da valorização da história e da estética do cabelo crespo, cacheado e negro. Iniciamos



com um curta de título **“Meu nome é Maalum”**⁸, que versa sobre o drama de uma criança com cabelo e nome diferentes, mas traz ensinamentos da história e do empoderamento da criança negra.

Após a discussão, fizemos a leitura do livro **“Meu Crespo é de Rainha”** de Bell Hooks com ilustração de Chis Raschka e tradução de Nina Rizzi⁹, novamente em tela cheia, uma vez que não tivemos acesso ao livro físico. O livro é lindo, rico culturalmente, bem ilustrado e visivelmente empodera o cabelo afro como símbolo de história e da resistência negra. Após o debate sobre a obra e propósito da leitura, fizemos a interpretação do livro com perguntas simples e com correção coletiva. Também comparamos essa segunda leitura, a ilustração e proposta da autora com a leitura do primeiro momento e as percepções já estavam mais aguçadas e as falas mais presentes.

Nesse mesmo momento, trouxemos imagens com personagens e **personalidades negras para colorir**¹⁰, imagens que contavam histórias, enobreciam a figura negra e traziam um pouco da representatividade negra, com personalidades de relevância regional, nacional e internacional para pintura. Após a atividade, fizemos a confecção de um grande painel de fotos e expusemos numa parede para apreciação por parte de toda a comunidade escolar.

Em seguida, despertamos as crianças para a próxima leitura sobre os tons de pele.

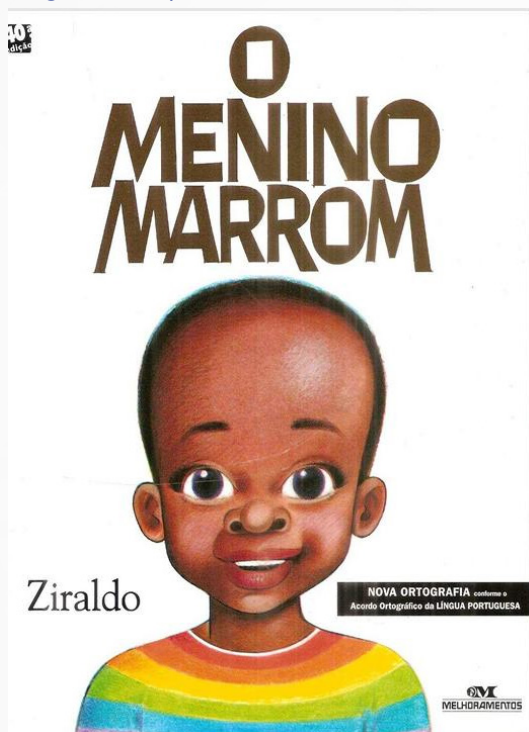
8 <https://youtu.be/KDF7dEORrKQ>

9 https://youtu.be/SIzNJf_LLf8

10 <https://123colorir.com.br/desenho-da-consciencia-negra/>

3º OFICINA C/H	OBJETIVO	ATIVIDADE	MATERIAL
3 a 4 H/A	Compreender a miscigenação e os diferentes tons de pele do povo brasileiro, sobretudo o negro.	Reflexão com perguntas sobre miscigenação; Leitura do livro O Menino Marrom; - Interpretação do livro; - Ilustração de diversos tons de pele.	-TV; -Notebook; Caderno e lápis; Quadro branco e piloto; -Lápis de cor; -Caderno de desenho;

Figura 3: Capa do livro O Menino Marrom



Fonte: https://www.academia.edu/56547828/O_menino_marrom

No terceiro momento, o objetivo foi promover a compreensão acerca da miscigenação e dos diferentes tons de pele que compõem a identidade do povo brasileiro, com ênfase na população negra. Para tanto, foi apresentado o texto “**O Menino Marrom**”¹¹, de Ziraldo, disponibilizado em formato PDF e também projetado em tela grande, por meio da televisão,

¹¹ <https://ntmedianeira.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/o-menino-marrom.pdf>



a fim de causar maior impacto visual e engajamento dos estudantes. A escolha dessa obra se deu por sua pertinência temática e por ser o material disponível gratuitamente na internet.

Essa história traz reflexões sobre a cor e os tons da pele e a mistura das cores. Lemos, discutimos, interpretamos e representamos as várias nuances de tons de pele, com lápis de cor, em pessoas com características diferentes, refletindo sobre diversidade e convivência. Também os despertamos para uma leitura crítica da caracterização realizada para a criança preta, entre outras observações que o enredo traz. Outro livro com discussão interessante para uma faixa de idade adolescente é O pequeno Príncipe Preto do autor negro Rodrigo França que pode despertar autoestima, conhecimento da história e empoderamento das crianças negras.

A partir dessas leituras e das atividades realizadas nas oficinas pedagógicas, defendemos que cada leitura realizada, cada discussão proposta, além do prazer da contação da história, da leitura compartilhada, do dinamismo de cada atividade, conhecimentos foram agregados, somaram-se novas discussões, teceram-se opiniões e questionamentos. E dessa forma acreditamos ter formados pessoas com maior percepção dos contextos sociais e construção de novas posturas.

Nesse contexto, é possível afirmar que cada atividade contribuiu para o fortalecimento da identidade de pessoas negras, promovendo o orgulho em relação à própria origem, cor, cabelo e características individuais. Paralelamente, buscou-se desenvolver, entre as pessoas não negras, a compreensão e o respeito à diversidade, à história, às origens e às especificidades de cada indivíduo, favorecendo, assim, a construção de novos conceitos, atitudes e posturas mais inclusivas.

Para análise das nossas ações, nos direcionamos para a Análise do Discurso por ser uma ferramenta adequada para entender o propósito de um texto literário que busca compreender o processo histórico e o contexto social relacionado a essa história. Nesse contexto, o sentido presente na literatura negra e afro-brasileira revela a história, a origem e as lutas relacionadas ao povo negro, a exemplo da cor da pele e do cabelo crespo,

que representam os maiores desafios do estudante negro na esfera educacional.

Nesse cenário, por meio do conhecimento adquirido na leitura literária negra e afro-brasileira, na construção de jovens pensantes num propósito antirracista, novos discursos são formados. Sobre isso, Brandão (2004, p.7) afirma que “[...] o discurso é o espaço em que saber e poder se unem, se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido socialmente”. E o saber da história, a discussão dos problemas presentes no contexto social, o saber dos direitos que lhe cabem, pode ocorrer por meio dessa proposta de leitura.

Nessa perspectiva, vamos ao encontro da concepção de leitura Crítico-Discursiva que discorre sobre a linguagem contextualizada com a realidade dos estudantes, da interação com o contexto histórico, cultural, social e o ideológico, na relação texto-leitor-contextos, agrega prazer com sentido, com conhecimento e maior criticidade. Bonifácio (2015, p.15) defende que “a fim de tornarmos nossos alunos leitores competentes, devemos ‘mergulhá-los’ no mundo da leitura, explorando-a com prazer, levando os alunos a responderem aos textos com sua criatividade e conhecimento de mundo.” E a concepção crítico-discursiva proporciona esse “mergulho” leitor com poder de despertar o senso crítico e discursivo no estudante sobre o racismo, a discriminação cotidiana, muitas vezes, desconhecidos e despercebidos por eles mesmos.

Por fim, nessa mesma perspectiva da literatura negra e afro-brasileira para a leitura crítica de estudantes maiores, sugerimos as obras de: Barbara Carine com “Querido Estudante Negro”, Conceição Evaristo com “Olhos D’Água” e de Lázaro Ramos com “Você não é invisível”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura negra e afro-brasileira desempenha um papel importante na construção da identidade de jovens estudantes, no debate sobre

racismo, na representação positiva do povo negro e na construção de pessoas com novas posturas.

Nessa perspectiva, promover possibilidades de leitura por oficinas dinâmicas, de obras de autores negros, com sensibilidade negra pode contribuir significativamente para reflexões sobre identidade, racismo e empoderamento de características individuais de pretos e pardos.

Defendendo a literatura negra e afro-brasileira enquanto permissão e ampliação da leitura crítica, da construção de novos saberes e da ressignificação da representatividade negra, esse estudo acredita ter contribuído para a discussão de benefícios e de competências do letramento literário por meio da literatura negra e afro-brasileira como fonte de estudo no processo de ensino-aprendizagem numa prática antirracista.

Como resultado alcançamos maior valorização de obras negras, maior conhecimento da história não contada, estudantes mais participativos, com maior poder reflexivo dos problemas raciais cotidianos, com maior leitura crítica de obras, de discussões e da representação da cor e do cabelo negro. E dessa forma, talvez tenhamos contribuído para futuros adultos com práticas e posturas antirracistas.

E na expectativa da ampliação dessa discussão, principalmente, para a limitação imposta à literatura feminina negra, no pouco estímulo dos documentos oficiais para essa discussão e nas objeções do mercado para ampliação do mercado literário negro e afro-brasileiro. Além do mais importante, atenção para a falta ou limitação da literatura negra e afro-brasileira em quantidade insuficiente para desenvolvimento de projetos nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
Disponível em: https://www.obrassociais.org.br/images/unidades/atividades/VilaMorseB1/CABELO_DE_LEL%C3%A9_VAL%C3%89RIA_BEL%C3%89M.pdf.
Acesso em: 20 de out. de 2025.

BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. **Práticas de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. v.2.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o discurso**. Museu de Língua 137 Portuguesa, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 de jan. 2024.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: . Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

DALCASTAGNE, Regina. Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro. [Amanda Massuela]. **Cult**, Editora Bregantini, Ed. 231. 2018. Pesquisa disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>. Acesso em: 20 de out. 2025.

DUARTE, Eduardo Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Terceira Margem • Rio de Janeiro • Número 23 • p. 113-138 • julho/dezembro 2010

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. Ilustrações de Chris Raschka; [Nina Rizzi]. São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: https://www.colegioequipejf.com.br/site/uploads/arquivos_conteudo_aluno/4925/1605496441KQw_bfmyM.pdf. Acesso em: 20 de out. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html>. Acesso em: 20 de out. 2025.

MELO, Dianne Cristine Rodrigues de. Escrivência e exclusão nas práticas de leitura e escrita. In. DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado. **Escrivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo /

organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

NEIRES, Maria Soldatelli Paviani e NIURA, Maria Fontana. **Oficinas pedagógicas:** relato de uma experiência. V. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

Pretinhas Leitoras. Rio de Janeiro, Plataforma ÉKÓOLÁ. 2025. Disponível em: <https://www.pretinhasleitoras.com.br/>. Acesso em: 20 de out. 2025.

SILVA, Maria da Luz Duarte Leite, LEITE, Francisco Helton Duarte. O Negro em Narrativas Lobatianas. In: CARDOSO, Sebastião Marques. **a a a a i o** [livro eletrônico] te tos sobre culturas literárias africanas e afro-brasileiras volume / organização ebastião Marques ardoso , Ana Maria Carneiro Almeida Diniz , Will Wanderkelly De Freitas Ribeiro. - Mossoró, RN : Editora Podes, 2021. PDF

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986. Disponível em: <https://ntmedianeira.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/o-menino-marrom.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT06.027

FOTOGRAFIA EXPERIMENTAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS: O USO DA CIANOTIPIA COMO PÓETICA INTERDISCIPLINAR

Erycka Thereza Cavalcante Chaves Oliveira¹Julyana Batista de Vasconcelos²Lydiane Batista de Vasconcelos³

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência de um projeto realizado em 2023, na Escola Municipal Aruanda, localizada na cidade de João Pessoa-PB. O Projeto Afro-Indígena: Práticas Educativas Étnico-Raciais foi desenvolvido em parceria com o Instituto Alpargatas. A iniciativa ocorreu de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Artes, Ciências e História, e teve como público-alvo os alunos do 7º ano. O projeto tinha como foco a implementação e o debate da Lei 10.639/03, partindo da corporeidade dos alunos, de suas vivências e saberes. Dentro do projeto, realizamos o experimento artístico “Identidade e Saberes”, por meio de uma oficina ministrada pela artista

- 1 Mestra em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; especialista no Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB; Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UNAVIDA. Docente na Prefeitura Municipal de João Pessoa - PB. proferyckachaves@gmail.com.
- 2 Especialista em Arte e Tecnologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. julyanadevasconcelos@hotmail.com.
- 3 Mestra em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - UEPB; Licenciada em História pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. lydianebatista@yahoo.com.br.

Li Vasc, que partiu de sua própria poética e da pesquisa da artista Marina Soares, bem como das suas impressões com cabelos em cianotipia. Dialogamos com o referencial teórico: Silva (2016); Pinheiro (2022, 2023); Venere, Moreira e Velanga (2021). O projeto possibilitou a ampliação do repertório cultural dos estudantes, articulando teorias às práticas poéticas, tendo como eixo central as relações étnico-raciais. A articulação entre Arte, Ciências e História favoreceu uma aprendizagem significativa, na qual os alunos puderam conhecer e vivenciar a fotografia experimental. Além disso, a parceria com a artista aproximou os estudantes das linguagens visuais contemporâneas e de uma perspectiva de produções sensíveis. Os relatos dos participantes, bem como as suas produções artísticas, evidenciaram que a abordagem interdisciplinar é um caminho profícuo para o debate das culturas afro-brasileiras no contexto escolar.

Palavras-chave: Lei10.639/03, Artes, Interdisciplinar, Projeto, Cianotipia.

INTRODUÇÃO

Anualmente, a Escola Municipal Aruanda desenvolve uma proposta interdisciplinar voltada para o estudo e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Em 2023, o projeto recebeu o título “Projeto Afro-Indígena: Práticas Educativas Étnico-Raciais”, tendo como objetivo principal conscientizar a comunidade escolar sobre as tradições dessas culturas e promover o combate ao preconceito étnico-racial.

De acordo com Porto e Porto (2012), o trabalho com projetos representa uma forma de ensinar a partir da pesquisa, compreendendo o projeto não apenas como um método, mas como uma verdadeira pedagogia. Nessa perspectiva, torna-se essencial desenvolver propostas de ensino de Ciências que integrem as dimensões da arte e da ciência, enfatizando a amplitude do pensamento criativo humano (CARUSO; CARVALHO; SILVEIRA, 2002).

O experimento artístico “Identidade e Saberes” foi concebido a partir do estudo da obra da artista visual Li Vasc, que atua com instalações, escutas e fotoperformances. Li Vasc é artista visual, escritora e professora nas áreas de fotografia, literatura, antotipia e cianotipia, desenvolvendo pesquisas em fotografia experimental em sala de aula. Como referência para a relação de cianotipia e impressão de cabelos utilizamos o trabalho da artista visual pernambucana Marina Soares da Silva.

A cianotipia é uma técnica fotográfica desenvolvida no século XIX, baseada na exposição de sais férricos à luz solar, resultando em imagens de tonalidade azul-prússia. Inventada em 1842 pelo cientista e astrônomo inglês Sir John Herschel, a técnica foi posteriormente popularizada pela botânica e fotógrafa Anna Atkins a partir de seus experimentos com algas marinhas.

O processo utiliza o contato direto entre o negativo ou objeto e o papel sensibilizado, criando uma experimentação estética que fez da cianotipia um importante recurso de criação artística e científica (ANDERSON, 2019). No contexto contemporâneo, a técnica tem sido retomada por artistas

e educadores como meio de investigação sobre materialidade, tempo, memória e identidade (SOARES, 2022; CHAGAS et al., 2024).

No presente trabalho, utilizamos a cianotipia como ferramenta de reflexão sobre arte e estética afro-brasileira, registrando o cabelo e o retrato dos estudantes como símbolos de identidade, ancestralidade e resistência cultural. Essa prática buscou promover o reconhecimento da beleza e da diversidade étnico-racial, aproximando arte e ciência em um processo de criação sensível e coletivo (CARUSO; CARVALHO; SILVEIRA, 2002; PORTO; PORTO, 2012). A incorporação de elementos naturais, como plantas medicinais associadas às culturas afro e indígena, também ampliou o diálogo entre saberes tradicionais e práticas experimentais, reafirmando a potência educativa e simbólica da imagem fotográfica artesanal.

Além disso, foram utilizadas plantas como meio de reflexão sobre os saberes medicinais vinculados às culturas afro e indígena. Complementando esse percurso, as práticas fotográficas experimentais (Silva, 2016; Pinheiro, 2022, 2023; Venere, Moreira e Velanga, 2021) se configuram como uma linguagem expressiva e potente para a elaboração do vivido, transcendendo a mera função representacional. A fotografia, nesse contexto, deixa de ser apenas um registro ou documentação do real e passa a operar como um gesto criativo, uma superfície de inscrição do sensível, da memória e das experiências subjetivas que constituem o percurso formativo. Ao considerar a prática fotográfica, Pinheiro (2022; 2023) enfatiza seu caráter como espaço de produção de subjetividades, no qual a construção da imagem se entrelaça com processos de autoconhecimento e de narrativa de si, articulando temporalidades e experiências que se tornam visíveis através da própria fotografia. Por meio de uma pesquisa intensa na fotografia experimental, a artista produz desde em contextos ligados a agricultura familiar até em sala de aula.

Por sua vez, Venere, Moreira e Velanga (2021) argumentam que a fotografia se constitui como linguagem que articula estética e ética, corpo e mundo, visível e invisível. A dimensão ética da prática fotográfica, nesse

caso, emerge da responsabilidade do olhar e da sensibilidade do fotógrafo em relação àquilo que é registrado, ao mesmo tempo em que se estabelece um diálogo entre experiência individual e coletividade. Dessa forma, a fotografia, longe de ser um produto final isolado, integra-se como parte constitutiva da experiência de formação, revelando-se como ferramenta de reflexão, expressão e engajamento com processos sociais e educativos.

Assim, essas diferentes perspectivas convergem para uma compreensão da fotografia como um instrumento potente na docência, possibilitando uma prática de si e com os outros, evidenciando uma dimensão ética, estética e experiencial da formação dos alunos e professores. A fotografia, nesse horizonte, pode ser um caminho para trabalhar com temas coletivos a exemplo do enfrentamento ao racismo.

No nosso caso, a fotografia nos possibilitou uma interdisciplinaridade em torno do tema étnico racial. Muito mais do que uma transposição didática, construímos coletivamente saberes por meio de impressões diversas que iam desde o corpo dos alunos a impressão de plantas.

A fotografia, ao se inserir nesse processo, oferece não apenas registros visuais, mas também caminhos de autoconhecimento, de construção de memória e de fortalecimento de vínculos pedagógicos. Em última instância, as práticas fotográficas experimentais emergem como ferramentas metodológicas que permitem explorar o sensível, o ético e o estético na formação docente, constituindo-se como espaços de invenção, resistência e expressão que dialogam diretamente com a experiência de ensinar e aprender.

As ações do Projeto Afro-Indígena: Práticas Educativas Étnico-Raciais foram desenvolvidas em cinco etapas. Inicialmente, realizou-se uma apresentação teórica articulando os componentes curriculares de Arte, História e Ciências, destacando as possibilidades de interdisciplinaridade entre eles. Em seguida, aconteceram oficinas de tranças e técnicas fotográficas.

Posteriormente, foi promovida uma aula introdutória sobre a técnica de cianotipia, ministrada pela artista Li Vasc, por meio do Google Meet,

com os estudantes do 7º ano C da Escola Municipal Aruanda. Na sequência, realizou-se uma oficina prática, para a qual os alunos trouxeram plantas e materiais previamente solicitados. Foram também adquiridos os reagentes e vidrarias necessários, contando com a participação da monitro da sala Maker e dos professores das disciplinas envolvidas.

Durante a oficina interdisciplinar, os estudantes realizaram todas as etapas do processo – exposição ao sol, lavagem e viragem de cor – utilizando tanto os espaços abertos da escola quanto os laboratórios Google e Maker. Como culminância, os trabalhos produzidos ao longo do projeto resultaram na “Exposição Identidade e Saberes”, uma galeria de arte montada e apresentada pelos próprios estudantes na escola.

No que concerne a disciplina de Ciências da Natureza no Projeto Afro-Indígena: Práticas Educativas Étnico-Raciais, consideramos que foi de fundamental importância para articular saberes científicos, culturais e identitários de forma contextualizada e significativa. Ao integrar conceitos químicos, biológicos e ambientais ao processo artístico da cianotipia, a área possibilitou que os estudantes compreendessem que a ciência não se limita a fórmulas e laboratórios, mas se manifesta também em práticas sociais, culturais e sensíveis. A técnica da cianotipia, por exemplo, permitiu abordar conhecimentos relacionados à interação da luz com substâncias químicas, às transformações materiais e ao papel histórico da fotografia como tecnologia científica, aspectos que ampliaram o entendimento dos estudantes acerca da natureza do conhecimento científico.

METODOLOGIA

Etapas 1 - Organização do projeto afro indígena em parceria com o instituto alpargatas.

Em 2023, o projeto sobre a cultura afro indígena, desenvolvido anualmente na escola Aruanda, recebeu o apoio financeiro do instituto Alpargatas, possibilitando a compra dos químicos necessários para a experimentação da técnica da Cianotipia, assim como, demais mate-

riais utilizados em oficinas sobre o tema. Na primeira etapa, realizamos um estudo preliminar da proposta do instituto Alpargatas e em seguida buscamos aproximações com os projetos realizados na escola em anos anteriores, que abordaram a temática da cultura afro e indígena.

Na sequência realizamos reuniões com os professores das disciplinas de história, artes e ciências, para construir uma proposta interdisciplinar e pensar em como seriam utilizados os recursos disponibilizados e que parcerias poderíamos realizar com o entorno da escola. Uma das propostas foi convidar a artista visual Li Vasc, que residia no mesmo bairro em que a escola se localiza, para propor um diálogo entre a escola, a cultura afro e indígena e a técnica da cianotipia. Iniciamos as aulas dos conteúdos de cada disciplina, buscando relacionar uma disciplina com a outra, como também, buscando relações com o trabalho da artista visual Li Vasc.

Imagem 1 - Panfleto criado para ser o convite da culminância do projeto.



Fonte: Elaborado pelas autoras para o projeto da Escola, 2023.

Etapa 2 – Oficina de trançar os cabelos e ensaio fotográfico dos cabelos trançados e cacheados.

Antes de iniciarmos nas práticas artísticas envolvendo o cabelo, realizamos junto aos alunos uma série de leituras da obra de Grada Kilomba, especificamente o livro *Memórias de plantação*. Percebemos que ao terem contato com os relatos da artista, os alunos começaram a repensar as práticas racistas, que permeavam o seu cotidiano. Além da autora utilizamos como referência a influenciadora e trancista Jacy July. Assim como outros influenciadores que trabalham com cabelos, compreendemos a potência do debate travado pela influencer sobre os jovens da escola, sobretudo meninas negras, que buscam representações autênticas e afirmativas de si.

Sua trajetória rompe estereótipos historicamente associados aos corpos e cabelos negros, oferecendo uma nova perspectiva sobre a beleza e a identidade afro-brasileira. Ao compartilhar experiências pessoais e tutoriais sobre o cuidado com cabelos crespos e cacheados, Jacy July ressignifica práticas cotidianas que, para muitas adolescentes negras, estiveram durante décadas marcadas pela dor, pela negação e pela tentativa de adequação a padrões eurocêntricos. Assim, sua atuação nas redes sociais vai além da estética: ela se transforma em um ato político e pedagógico.

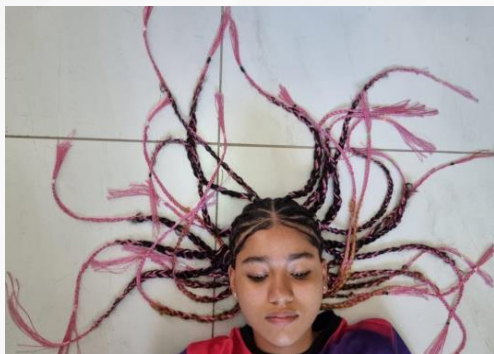
No contexto escolar, a presença de figuras como Jacy July pode ser um recurso valioso para educadores comprometidos com a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Ao trazer referências contemporâneas para o espaço pedagógico, cria-se uma ponte entre os conteúdos curriculares e o universo simbólico dos estudantes, aproximando a escola das linguagens que fazem parte de suas vidas. Jacy July, nesse sentido, representa não apenas uma influenciadora, mas também uma educadora informal, que contribui para o processo de construção de uma consciência crítica sobre identidade e racismo.

Além disso, o contato com narrativas como a de Jacy July favorece o desenvolvimento da autoestima e do empoderamento entre adolescentes negros e negras, estimulando o respeito às diferenças e o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. Sua visibilidade nas redes desafia o silenciamento histórico das vozes negras e inspira jovens a valorizarem suas origens e histórias. Ao mesmo tempo, sua presença contribui para a formação de sujeitos antirracistas, pois também mobiliza reflexões entre alunos não negros sobre os privilégios e as desigualdades raciais.

Partindo dessas duas referências, realizamos oficinas de trançar cabelos com linha de crochê, que foram realizadas por alunas e contou com o apoio de familiares de alunas que trabalhavam como trancistas. Percebemos um movimento por parte das alunas, de aprender e passar o conhecimento adiante, ou seja, uma aluna que era filha de uma trancista, ensinava a técnica, para que outras alunas se tornassem trancistas também, e assim, boa parte das alunas da escola experienciaram ter o cabelo trançado e trançar o cabelo umas das outras. O apoio financeiro do instituto Alpargatas, possibilitou a compra das linhas de crochê coloridas, e assim permitiu que todas as alunas da escola, que se interessaram pela proposta, pudessem trancar várias vezes os cabelos aprimorando a técnica e experimentando cores diversas.

Em seguida, a professora de artes trabalhou com os alunos, técnicas de fotografia (enquadramentos e planos), e os incentivou a fazer ensaios fotográficos nos espaços da escola, utilizando celulares.

Imagem 2 - Alunas do 7º ano com os cabelos trançados e cacheados em ensaio fotográfico.

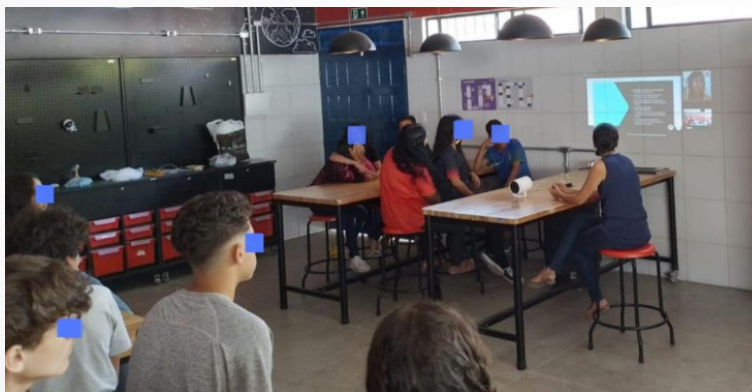


Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Etapas 3 – Aula virtual com a artista visual Li Vasc

Enfim chegou um momento muito aguardado pelos alunos, o de conhecer a artista visual Li Vasc e conhecer os processos referentes a técnica da Cianotipia. A aula foi virtual, no entanto, foi teórica e prática. Uma oportunidade de aprendizado para os alunos e professores, que se tornaram multiplicadores da técnica nas aulas seguintes. No dia da aula estava nublado, o que dificultou o processo de revelar a imagem no sol, mesmo assim, foi possível realizar todo o passo a passo, e, portanto, criar um esboço da proposta.

Imagem 3 - Aula virtual com a artista visual Li Vasc



Fonte: Acervo das autoras, 2023.



Etapa 4 – Experimentação da técnica de cianotipia com os alunos do 7º C

Nas aulas seguintes, realizamos diversas experimentações para que cada aluno conseguisse criar a sua obra, a partir do conhecimento adquirido e das possibilidades técnicas, alguns alunos optaram por fazer a impressão dos cabelos, outros decidiram por revelar uma foto do ensaio fotográfico realizado anteriormente e os demais trabalharam com a impressão de plantas criando imagens com significados e poéticas.

A técnica de cianotipia realizada na escola, seguiu o seguinte passo a passo: misturar dois químicos, passar o químico em um papel com o auxílio de um pincel, colocar um papelão embaixo do papel, colocar o que será revelado em cima do papel com o químico, colocar um vidro por cima, prender tudo com grampos de papelaria, deixar no sol por um tempo, lavar em água corrente e estender para secar.

A utilização das plantas como matrizes para a impressão não se restringiu ao aspecto estético da produção artística; ela possibilitou integrar ao processo a discussão sobre o papel das plantas medicinais nas culturas afro e indígena, abordando conteúdo da botânica, ecologia e saúde no contexto do ensino de Ciências.

Esse diálogo permitiu que os estudantes reconhecessem que o conhecimento científico é construído historicamente e que os saberes tradicionais, muitas vezes transmitidos oralmente por comunidades negras e indígenas, possuem valor terapêutico e cultural significativo. Ao identificar, coletar e manipular as plantas durante o processo de criação, os alunos puderam compreender a importância da biodiversidade, refletir sobre o uso sustentável dos recursos naturais e reconhecer as plantas como elementos de cura, memória e identidade.

Dessa forma, a prática contribuiu para valorizar epistemologias ancestrais, reforçando uma perspectiva de Ciência que considera a pluralidade de saberes e promove uma formação crítica, sensível e culturalmente contextualizada.

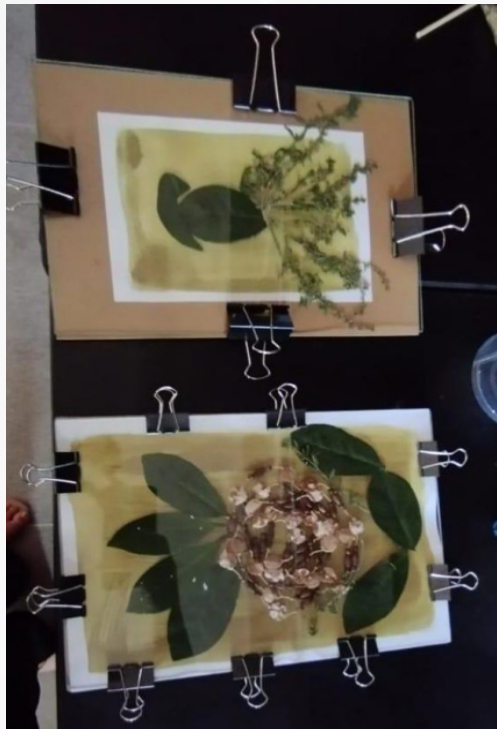
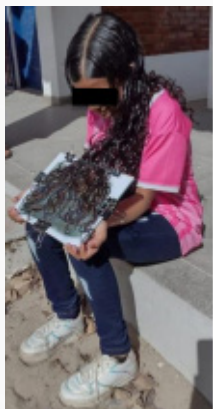
Imagem 4 - Processo da cianotipia (impressão de elementos da natureza)**Fonte:** Acervo das autoras, 2023.**Imagem 5** - Processo da aluna Kettyly (impressão do cabelo)**Fonte:** Acervo das autoras, 2023.

Imagem 6 - Processo da aluna Marcelly (impressão da fotografia)



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Etapa 5 - Exposição Identidade e Saberes

As cianotipias criadas pelos alunos foram organizadas na exposição identidade e saberes, os trabalhos foram desenvolvidos a partir do aprendizado com a artista visual Li Vasc, por meio da impressão do cabelo e da imagem dos alunos, com o objetivo de refletir sobre a estética afro, como também, usando plantas para refletir sobre os saberes medicinais ligados a cultura afro e indígena.

Imagem 7 - Alunos do 7º C com suas cianotipias criadas a partir da temática afro-indígena



Fonte: Acervo das autoras, 2023.



Imagem 8 - Exposição Identidade e Saberes

Fonte: Acervo das autoras, 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir do desenvolvimento do projeto evidenciam o impacto das práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade, da ancestralidade e da expressão artística no ambiente escolar. As produções dos alunos revelaram processos de reflexão profunda sobre questões históricas, sociais e pessoais, possibilitando uma aprendizagem significativa e sensível.

Entre as criações, um dos alunos representou um olho com lágrimas caindo em uma xícara, simbolizando a dor e o sofrimento da escravidão nas plantações de café. A obra expressa uma leitura crítica e poética sobre a herança histórica da escravidão, demonstrando como a arte pode ser um meio potente de reflexão sobre o passado e suas permanências no presente.

Outro aspecto observado foi a transformação nas práticas de autoafirmação e estética pessoal das alunas. Notou-se um aumento considerável do número de meninas que passaram a usar o cabelo solto, cacheado ou trançado no cotidiano escolar, mesmo após o encerramento das atividades. Tal mudança revela o fortalecimento da autoestima e da valorização das identidades negras, resultado direto do diálogo e das vivências promovidas pelo projeto.



As associações simbólicas também emergiram nas falas e produções dos estudantes. Algumas alunas relacionaram as ondas dos cabelos às ondas do mar, estabelecendo uma conexão entre natureza, ancestralidade e beleza. Essa metáfora evidencia a ampliação do olhar poético e identitário, possibilitada pelas experiências artísticas.

Além disso, um aluno construiu um berimbau utilizando folhas e galhos, demonstrando interesse pela cultura afro-brasileira e pela musicalidade como forma de expressão e resistência. Já uma aluna produziu uma obra com o tema Florescer, em que refletiu sobre o processo de autodescoberta e consciência despertado ao longo da experiência, simbolizando o crescimento pessoal e coletivo vivenciado durante o projeto.

De modo geral, os resultados indicam que a experiência contribuiu para a valorização da cultura afro-brasileira, o reconhecimento das próprias identidades e o desenvolvimento de uma consciência crítica e estética entre os alunos. As manifestações artísticas se tornaram, assim, espaços de escuta, expressão e transformação, reafirmando o papel da arte como instrumento pedagógico e emancipador no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado evidencia que o Projeto Afro-Indígena: Práticas Educativas Étnico-Raciais contribuiu de maneira significativa para o aprofundamento das discussões sobre as relações étnico-raciais na Escola Municipal Aruanda. A articulação interdisciplinar entre Artes, Ciências e História mostrou-se eficaz para promover uma aprendizagem significativa, permitindo que os alunos relacionassem teorias acadêmicas com práticas poéticas e experimentações artísticas.

A realização da oficina “Identidade e Saberes”, mediada pela artista Li Vasc, possibilitou aos estudantes aproximar-se das linguagens visuais contemporâneas e experimentar técnicas inovadoras, como a cianotipia com cabelos, ampliando seu repertório cultural e sensível. Os relatos e produções dos alunos demonstraram que a corporeidade, as vivências e

saberes individuais podem ser potentes recursos educativos, favorecendo um engajamento mais profundo com a temática afro-brasileira.

Por fim, a experiência reforça que projetos educativos fundamentados na interdisciplinaridade e na parceria com artistas podem se constituir em caminhos profícuos para a implementação da Lei 10.639/03, contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e culturalmente enriquecedora. Futuras iniciativas podem aprofundar o diálogo com outras linguagens artísticas e expandir a participação de diferentes turmas, consolidando a abordagem das culturas afro-brasileiras no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Christina Z. *Cyanotype: The Blueprint in Contemporary Practice*. 2. ed. New York: Routledge, 2019.

ATKINS, Anna. *Photographs of British Algae: Cyanotype Impressions*. London: The British Library, 2018 [1843].

CARUSO, Francisco; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; SILVEIRA, Fernando Lopes da. *Arte e ciência: diálogos possíveis no ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAGAS, Renata Voss; BASTOS, Julia Vilela; GRANGEON, Giulia Lagrotta Passos. *Fotografia alternativa na criação contemporânea: uma exploração da cianotipia enquanto ferramenta artística*. In: **33º Encontro Nacional da ANPAP**, 2024.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PINHEIRO, Daniela Corrêa da Silva. *Conversas com a Natureza II: Pós-fotografia com anthotype*. Covilhã. Editora: LabCom. Coleção: Ars.2023. Disponível em: https://backoffice.iartes.ubi.pt/wp-content/uploads/2023/06/Conversas_nature-zall_DanielaPinheiro_web.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

PINHEIRO, Daniela Corrêa da Silva. *Articulações entre a prática docente, o anthotype e a agricultura agroecológica*. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 024-036, 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22846>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PORTO, Tania Mara Galli; PORTO, Sérgio Antonio da Silva. Projetos de Aprendizagem: uma pedagogia para a pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, T.G. [Entre] imagens transitórias. Mestrado em Artes Visuais. Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, 2017, 167f.

SOARES, Marina da Silva. Mar Aberto: Poéticas em Processos Fotográficos Históricos e Alternativos. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

VENERE, Mario Roberto; MOREIRA, Melissa Velanga; VELANGA, Carmen Tereza. IMAGENS FOTOGRÁFICAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: compartilhando saberes no Ensino Superior. Rev. Exitus, Santarém, v. 11, e020135, 2021. Disponível em: DOI:[10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1539](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1539). Acesso em: 10 jul. 2025.

WARE, Mike. Cyanotype: The History, Science and Art of Photographic Printing in Prussian Blue. London: Science Museum, 2014.