

Experiências educadoras em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e para a docência

Dossiê Temático

SUMÁRIO

Apresentação

01-07

Camille Johann Scholl  0000-0002-7260-7181

Lucia Rottava  0000-0003-3094-6270

1. Honorato e Miorando. Saberes docentes na construção de Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena em escola municipal de Porto Alegre

08-31

Ivanize Christiane do Nascimento Honorato  0009-0004-8266-6363

Bernardo Sfredo Miorando  0000-0002-7556-1684

2. Escandiel de Lima et al. Era uma vez... os diversos jeitos de ser, com respeito e práticas antirracistas

32-45

Graziela Escandiel de Lima  0000-0003-4176-136X

Taiane Canfild Veiga  0009-0002-5255-5641

Nathana Neres Munhós  0009-0008-3326-5132

3. Santos e Borghi. Formar para além de uma história única: experiência formativa para educação das relações étnico-raciais

46-60

Rosiane Souza Santos  0009-0007-7000-5519

Idalina Souza Mascarenhas Borghi  0000-0002-0724-920X

4. Quintana e Santos. Descolonizando a Filosofia: Ensino da Filosofia Africana e Ameríndia na EJA

61-77

Ivan Pereira Quintana  0009-0002-2778-2084

Dieison William Antunes dos Santos  0009-0001-5915-2952

5. Nascimento Neto. E eu falei faraó, ê faraó: reflexões e experiências sobre história e cultura kemética em aulas do ensino médio integrado do IFAL

78-100

Luiz Domingos do Nascimento Neto  0000-0002-5349-0010

6. Furlanetto. Estudo de representação da África: o caso de uma sequência didática do Colégio Univille Joinville

101-120

Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto  0000-0002-0500-9931

- 7. Silva et al.** Educação antirracista e multimodalidade: lendo as entrelinhas das imagens de africanidades do livro didático de Ciências **121-138**

Maria Luana da Silva  0009-0006-5838-6200

Manoel Valdi da Silveira Júnior  0009-0004-6274-8185

Roniel Alves Caitano  0009-0008-9629-5144

Michelle Soares Pinheiro  0000-0001-8499-6658

- 8. de Oliveira.** ‘Arte Africana’ no livro didático: reflexões e aproximações com a Lei nº 10.639/03 **139-155**

Evelyn Magalhães de Oliveira  0009-0009-7841-7803

- 9. Camargo e Oliveira.** Ética, ancestralidade e educação: a Orixalidade como prática pedagógica Afro-diaspórica **156-175**

Higor Luan Santos Camargo  0000-0003-2282-2833

Caroline Terra de Oliveira  0000-0001-9710-1382

- 10. Santos do Nascimento et al.** Literatura negra emancipatória: percepções estético-políticas e metamorfoses na sala de aula **176-195**

Iracema Santos do Nascimento  000-0001-6114-5949

Livia Barros Martins Pereira  0009-0001-2103-9620

Sirlene Francisco Barbosa  0009-0003-7374-2662

- 11. Dorneles Boaventura e Welp.** Integração de ERER no ensino de inglês: uma experiência de construção colaborativa de unidade didática **196-217**

Josiane Dorneles Boaventura  0009-0007-4433-4546

Anamaria Kurtz de Souza Welp  0000-0002-9015-4761

- 12. Argenta Câmara et al.** Sentipensar com os povos: uma experiência nas geografias descoloniais **218-238**

Marcelo Argenta Câmara

Arthur Rabaiolli

Gian Paulo Corrêa Biscarra

Gustavo Pedroso Gomes

Joanna Pereira da Silva

Julya Norma Pedroso Pitol

Luis Eduardo Klatte da Rosa da Silva

Maria Lopez Queiroz de Souza

Vicente Ramos Pereira

- 13. Gomes dos Anjos et al.** Por uma sociologia a partir de suas margens negras **239-261**

José Carlos Gomes dos Anjos  0000-0003-3098-9780

Camila Penna de Castro  0000-0001-5579-1653

Pâmela Marconatto Marques  0000-0003-0630-9546

- 14. Oliveira da Costa.** Uma docente negra e a educação das relações étnico-raciais: escrevivências **262-281**

Jandira de Oliveira Costa  0000-0002-4305-168X

APRESENTAÇÃO

O Dossiê Temático ***Experiências educadoras em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e para a docência***, publicado pela *Revista Dimensões Docentes*, reúne reflexões, pesquisas e práticas pedagógicas que expressam o compromisso ético, político e epistemológico com a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e com a consolidação de uma educação antirracista em suas múltiplas dimensões. As experiências apresentadas neste volume evidenciam o papel fundamental da docência como espaço de resistência, criação e transformação social, em diálogo com perspectivas decoloniais, afrocentradas e interdisciplinares que afirmam a centralidade das epistemologias africanas e afro-diaspóricas no campo educacional brasileiro.

Os catorze artigos que compõem este dossiê estão organizados de modo a contemplar a diversidade das áreas de conhecimento e de atuação docente, compondo um panorama que transita da educação infantil ao ensino superior, e que abrange campos como Filosofia, História, Ciências, Artes, Literatura, Linguística, Geografia e Sociologia. A organização dos textos que compõe este volume de *Dimensões Docentes* reflete o diálogo entre práticas pedagógicas, processos formativos e fundamentos teóricos que sustentam o compromisso com uma educação plural e emancipatória.

O texto de abertura, **Saberes docentes na construção de Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena em escola municipal de Porto Alegre**, de *Ivanize Christiane do Nascimento Honorato* e *Bernardo Sfredo Miorando*, discute o papel dos saberes docentes na constituição de um espaço educativo voltado à ERER. Fundamentado em Munanga, Freire e bell hooks, o estudo evidencia a mobilização do corpo docente diante da criação do Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena (EEABI), destacando tanto as limitações institucionais quanto as potencialidades formativas de uma ação coletiva voltada à transformação da cultura escolar.

Em **Era uma vez... os diversos jeitos de ser, com respeito e práticas antirracistas**, *Graziela Escandiel de Lima*, *Taiane Canfild Veiga* e *Nathana Neres Munhós* apresentam uma experiência pedagógica desenvolvida na educação infantil. As autoras demonstram como o trabalho com narrativas, rodas de conversa e atividades artísticas pode promover o

reconhecimento das identidades negras e o respeito à diversidade desde os primeiros anos de escolarização, reforçando a importância das práticas antirracistas na infância.

Na continuidade do eixo formativo, o artigo com o título **Formar para além de uma história única: experiência formativa para educação das relações étnico-raciais**, de *Rosiane Souza Santos* e *Idalina Souza Mascarenhas Borghi*, discute uma proposta de formação continuada com docentes das áreas de Linguagens e Ciências Humanas. Inspiradas nos círculos de cultura freireanos, as autoras refletem sobre o diálogo como princípio metodológico e formativo, destacando a necessidade de superar as narrativas hegemônicas e de fomentar práticas críticas e colaborativas que promovam a equidade racial no espaço escolar.

No campo da Filosofia, o artigo **Descolonizando a Filosofia: Ensino da Filosofia Africana e Ameríndia na EJA**, de *Ivan Pereira Quintana* e *Dieison William Antunes dos Santos*, analisa uma experiência de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Com base na perspectiva decolonial e na análise do discurso, os autores demonstram como a inserção de epistemologias africanas e ameríndias amplia o campo da reflexão filosófica e contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu pertencimento histórico e cultural.

A área da História é representada por dois trabalhos complementares. O artigo **E eu falei faraó, é faraó: reflexões e experiências sobre história e cultura kemética em aulas do ensino médio integrado do IFAL**, de *Luiz Domingos do Nascimento Neto*, propõe uma abordagem afrocentrada do ensino de História da África, revalorizando a civilização kemética e seu papel na formação do pensamento e da cultura africana.

Também adscrito à área de História, artigo **Estudo de representação da África: o caso de uma sequência didática do Colégio Univille Joinville**, de *Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto*, problematiza as representações da África em materiais escolares, analisando uma sequência didática que busca desconstruir visões eurocêtricas e promover o pensamento crítico sobre o colonialismo e suas marcas na educação.

Na área das Ciências da Natureza, o artigo **Educação antirracista e multimodalidade: lendo as entrelinhas das imagens de africanidades do livro didático de Ciências**, de *Maria Luana da Silva*, *Manoel Valdi da Silveira Júnior*, *Roniel Alves Caitano* e *Michelle Soares Pinheiro*, apresenta uma investigação sobre as representações visuais de africanidades em livros didáticos. A partir da análise multimodal e crítica, os autores refletem sobre o papel das imagens

na produção de sentidos e apontam caminhos para o desenvolvimento de práticas docentes que incorporem a leitura crítica e a educação antirracista nos currículos de Ciências.

As Artes e expressões culturais são contempladas no artigo **‘Arte Africana’ no livro didático: reflexões e aproximações com a Lei nº 10.639/03**, de *Evelyn Magalhães de Oliveira*, que discute a abordagem da arte africana em materiais didáticos do ensino fundamental. A autora analisa o capítulo dedicado à ceramista moçambicana Reinata Sadimba, evidenciando os desafios e as potencialidades da inserção da arte africana como conteúdo formativo e de valorização da diversidade cultural.

No mesmo eixo, **Ética, ancestralidade e educação: a Orixalidade como prática pedagógica Afro-diaspórica**, de *Higor Luan Santos Camargo* e *Caroline Terra de Oliveira*, o artigo propõe uma reflexão sobre pedagogias fundamentadas na orixalidade, compreendendo os terreiros como espaços de produção de saberes e de formação ética. O artigo articula espiritualidade, ancestralidade e educação, defendendo a orixalidade como fundamento epistemológico para práticas educativas afroreferenciadas e anticoloniais.

A dimensão literária é abordada em **Literatura negra emancipatória: percepções estético-políticas e metamorfoses na sala de aula**, de *Iracema Santos do Nascimento*, *Livia Barros Martins Pereira* e *Sirlene Francisco Barbosa*, que discute a potência transformadora da literatura negra na formação escolar. As autoras, dialogando com bell hooks e Conceição Evaristo, analisam experiências pedagógicas que articulam escrita, leitura e identidade, evidenciando a literatura como instrumento de emancipação e transgressão.

Na Linguística Aplicada, o artigo **Integração de ERER no ensino de inglês: uma experiência de construção colaborativa de unidade didática**, de *Josiane Dorneles Boaventura* e *Anamaria Kurtz de Souza Welp*, apresenta uma proposta de ensino de língua inglesa que incorpora temas étnico-raciais em perspectiva crítica e colaborativa. O estudo ressalta a importância da prática translíngue e da reflexão sobre a branquitude e o racismo linguístico na promoção de uma educação linguística antirracista.

O campo da Geografia é representado pelo artigo coletivo **Sentipensar com os povos: uma experiência nas geografias descoloniais**, de *Marcelo Argenta Câmara* e colaboradores, que relata uma experiência formativa no curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS. A pesquisa enfatiza a metodologia sentipensante e o pensamento decolonial como caminhos para

uma formação docente comprometida com a justiça cognitiva, a interculturalidade e o reconhecimento das territorialidades indígenas.

Encaminhando-se para as dimensões epistemológicas e autobiográficas, o artigo **Por uma sociologia a partir de suas margens negras**, de José Carlos Gomes dos Anjos, Camila Penna de Castro e Pâmela Marconatto Marques, propõe uma sociologia contracolonial que emerge das epistemologias afro-brasileiras. O texto reflete sobre as implicações metodológicas e políticas da inserção de sujeitos negros na produção científica e sobre a potência da epistemologia da encruzilhada como paradigma teórico.

Encerrando o dossiê, **Uma docente negra e a educação das relações étnico-raciais: escrevivências**, de Jandira de Oliveira Costa, constitui um relato memorialístico que entrelaça trajetórias de docência, gestão e pesquisa na implementação da Lei nº 10.639/2003. A autora narra suas escrevivências como forma de resistência, de afirmação identitária e de compromisso com uma educação equitativa e transformadora.

Em conjunto, os artigos reunidos neste dossiê de Dimensões Docentes reafirmam a potência das práticas educadoras e das epistemologias negras e decoloniais na reinvenção da docência e da educação brasileira. **Experiências educadoras em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e para docência** configura-se, assim, como um espaço de diálogo entre teoria e prática, entre ancestralidade e contemporaneidade, contribuindo para o fortalecimento de uma educação comprometida com a diversidade, a justiça social e a dignidade humana.

Referências

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: uma escrita nossa: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte 1, 2020.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 132-142.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. *Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

Porto Alegre, novembro de 2025

Camille Johann Scholl (PROAF/UFRGS)
Lucia Rottava (IL/UFRGS)
Organizadoras

Saberes docentes na construção de Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena em escola municipal de Porto Alegre

Teaching knowledge in the construction of an Afro-Brazilian and Indigenous Educational Space in a municipal school in Porto Alegre

Saberes docentes en la construcción de Espacio Educativo Afrobrasileño e Indígena en Porto Alegre

Ivanize Christiane do Nascimento Honorato¹

 0009-0004-8266-6363

Bernardo Sfredo Miorando²

 0000-0002-7556-1684

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em uma escola municipal de Porto Alegre a partir das perspectivas do corpo docente no momento em que, por força de uma política pública, constitui-se um núcleo para tratar da temática: o Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena (EEABI). Seu referencial teórico inclui: a abordagem de saberes docentes de Maurice Tardif; as interpretações do racismo no Brasil de Kabengele Munanga e Cida Bento; as propostas de educação antirracista de Nilma Lino Gomes; e as concepções pedagógicas de Paulo Freire e bell hooks. A metodologia envolve a aplicação de um questionário respondido por 30 professores, cujas respostas foram analisadas considerando três temas: formação docente; consciência da questão racial; e ERER na escola. Os resultados indicam que a efetiva implementação da ERER é limitada por sua fragmentação em iniciativas isoladas e demanda um esforço coletivo contínuo para que passe a compor o cotidiano institucional.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação para as Relações Étnico-Raciais; Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena; saberes docentes.*

ABSTRACT: This article aims to discuss the presence of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in a municipal school in Porto Alegre from the perspectives of the teaching staff at a time when, due to a public policy, a center was established to address the issue: the Afro-Brazilian and Indigenous Educational Space (EEABI). Its theoretical framework includes: Maurice Tardif's approach to teaching knowledge; Kabengele Munanga's and Cida Bento's interpretations of racism in Brazil; Nilma Lino Gomes' proposals for anti-racist education; and the pedagogical standpoints of Paulo Freire and bell hooks. The methodology involves a questionnaire completed by 30 teachers, whose responses were analyzed considering three

¹ Especialista em Educação para a Diversidade (UFRGS). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ivanize.honorato@feliz.ifrs.edu.br

² Doutor em Educação (UFRGS). Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: bernardo.sfredo@gmail.com

themes: teacher training; racial awareness; and ERER at school. The results indicate that the effective implementation of ERER is limited by its fragmentation into isolated initiatives and requires a continuous collective effort for it to become part of the institutional routine.

KEYWORDS: *Education for Ethnical-Racial Relations; Afro-Brazilian and Indigenous Educational Space; teaching knowledge.*

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir la presencia de la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en una escuela municipal de Porto Alegre desde la perspectiva del cuerpo docente en un momento en que, en virtud de una política pública, se creó un núcleo para abordar la temática: el Espacio Educativo Afrobrasileño e Indígena (EEABI). Su marco teórico incluye: el enfoque de Maurice Tardif en cuanto a los saberes docentes; las interpretaciones de Kabengele Munanga y Cida Bento sobre el racismo en Brasil; las propuestas de Nilma Lino Gomes para la educación antirracista; y las concepciones pedagógicas de Paulo Freire y bell hooks. La metodología consiste en un cuestionario completado por 30 docentes, cuyas respuestas se analizaron considerando tres temas: formación docente; conciencia de la cuestión racial; y ERER en la escuela. Los resultados indican que la implementación efectiva de ERER está limitada por su fragmentación en iniciativas aisladas y requiere un esfuerzo colectivo continuo para que forme parte de la rutina institucional.

PALABRAS CLAVE: *Educación para las Relaciones Étnico-Raciales; Espacio Educativo Afrobrasileño e Indígena; saberes docentes.*

1 Introdução

Dialogar sobre as questões raciais no espaço escolar é mais do que uma exigência legal: é um ato político, de resistência e de liberdade. É nesta perspectiva que educadoras e educadores de todo o Brasil vêm constituindo práticas pedagógicas que se incorporam à especialidade que, no século XXI, passou a ser reconhecida com o nome de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Este artigo tem como objetivo discutir a presença da ERER em uma escola municipal de Porto Alegre a partir das perspectivas do corpo docente no momento em que, por força de uma política pública, constitui-se um núcleo para tratar da temática. O exercício aqui proposto passa por reconhecer como os professores foram educados a respeito da questão racial em suas formações, como a percebem ao longo de suas vidas e como veem a ERER nas práticas escolares.

Para tanto, contextualizamos a visão de ERER que adotamos neste artigo, relacionada ao enfrentamento do racismo sistêmico contra a população negra, e uma política recente na rede municipal de Porto Alegre, a criação dos Espaços Educativo Afro-Brasileiro e Indígena

(EEABIs). Em seguida, estabelecemos a fundamentação teórica de nossa discussão, com referência em autores que discutem as relações raciais no Brasil. Apresentamos então a metodologia que levou aos achados deste estudo, com a aplicação de questionário junto à equipe docente de uma escola municipal de ensino fundamental em Porto Alegre. Na análise dos dados, abordamos as visões desses professores acerca das relações étnico-raciais em sua formação profissional, em suas trajetórias de vida e no trabalho da escola. Concluimos que as barreiras à implementação da EREER podem ser constatadas por sua fragmentação em iniciativas isoladas e que sua efetividade demanda um esforço coletivo contínuo para que passe a compor o cotidiano institucional.

1.1 A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

A EREER é parte de uma dimensão fundamental das práticas pedagógicas atuais no Brasil, orientadas pelo reconhecimento e pela valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, historicamente marginalizadas e silenciadas no ambiente escolar. Trata-se de uma ação pedagógica intencional que, baseada em legislações específicas e princípios da equidade, busca promover o respeito às diversidades (BRASIL, 2004; GONÇALVES E SILVA, 2003).

A luta dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, mostrou que a educação é um caminho importante para o enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade racial, contribuindo, assim, para uma sociedade mais justa e democrática. Dessa mobilização surgiu a Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, que determina o ensino da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares em todas as etapas de ensino, sendo um compromisso de todas as áreas de conhecimento do currículo escolar.

Sabe-se que a legislação por si só não garante a sua implementação, pois verifica-se que ainda são necessárias ações para que o corpo docente compreenda tanto a sua importância, bem como o impacto deste trabalho na construção das identidades dos estudantes de diferentes cores/raças (Rodrigues, 2023; Santos, 2015). Considerando o direito do estudante a uma educação de qualidade, torna-se imprescindível que as escolas implementem práticas pedagógicas que deem conta dos objetivos previstos em lei, garantindo um currículo que não se limite a uma abordagem momentânea, fragmentada ou comemorativa sobre as questões étnico-raciais. Observa-se ainda que as práticas pedagógicas são iniciativas individuais,

impulsionadas por diferentes motivos, sejam pessoais, quanto a sensibilização à temática, ou profissionais, quanto ao simples cumprimento da legislação (Cruz, 2020; Pulhez, 2023).

A EREER constitui um campo central para a promoção da equidade e para o enfrentamento das desigualdades raciais, nesse sentido, compreender a percepção dos docentes acerca da EREER é imprescindível para analisar de que maneira tais conhecimentos são apropriados e mobilizados nas práticas pedagógicas, nos planejamentos curriculares e nas interações cotidianas em sala de aula. Essa abordagem permite considerar não apenas os saberes formalmente adquiridos na formação acadêmica, mas também aqueles construídos ao longo das trajetórias pessoais, profissionais e sociais dos professores. Investigar essas percepções contribui para evidenciar os desafios, limitações e potencialidades na implementação de uma educação antirracista, reforçando a necessidade de práticas intencionais, reflexivas e fundamentadas na valorização da diversidade étnico-racial.

1.2 Da EREER ao Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena (EEABI) na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre

A história da EREER na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre é marcada por iniciativas pioneiras, processos institucionais inovadores e lutas constantes pela efetivação das legislações federais e municipais, evidenciando a centralidade da ação docente e da mobilização coletiva para a construção de uma educação pública antirracista. Ainda antes da Lei 10.639/2003, a Lei Municipal nº 8.423/1999, instituiu a educação antirracista e antidiscriminatória no currículo escolar. Essa legislação determina a inclusão de conteúdos voltados para a luta contra o racismo e a discriminação no currículo das escolas municipais da capital gaúcha, visando uma formação mais justa e equitativa.

Em 2004, foi criada a Assessoria de EREER e o Grupo de Trabalho de Relações Étnico-Raciais, responsáveis por articular formações docentes e implementar a legislação federal, em parceria com universidades e outras instituições. Nesse cenário, destacam-se iniciativas como o projeto “A Cor da Cultura”³, e o programa “Territórios Negros”⁴, que valorizaram a memória

³ Projeto em parceria com Fundação Roberto Marinho, por meio do Canal Futura, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), o Ministério da Educação, a Fundação Cultural Palmares, o Ministério da Cultura e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com apoio da TV Globo.

⁴ Projeto que dá visibilidade aos espaços negros em Porto Alegre: percurso, feito anteriormente por ônibus em parceria com a prefeitura, pelos territórios com ocupação e constituição por afrobrasileiros. Iniciou por iniciativa

afro-brasileira e fortaleceram identidades estudantis.

Outro marco relevante foi a adoção de cotas raciais em concursos públicos, em 2012, que ampliou a presença de professores negros. A partir do compromisso pedagógico e político desses docentes para com as propostas das legislações e políticas públicas, iniciou-se um movimento de grupos de professores formando coletivos nas comunidades escolares, evidenciando a necessidade de um trabalho mais articulado e institucional com as questões étnico-raciais, a exemplo do grupo Canjerê, formado em 2016.

Desta forma, em 2022, o Conselho Municipal de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena no Sistema Municipal de Ensino. Tal normativa tem como objetivo assegurar a efetiva aplicabilidade da ERER nas escolas municipais, orientando princípios, fundamentos e procedimentos para o planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas. Reafirma a obrigatoriedade da ERER em todas as etapas, níveis e modalidades da educação básica, abrangendo todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento, bem como todos os tempos e espaços escolares, presenciais ou virtuais, envolvendo a atuação de todos os profissionais da educação.

Nesse documento, também se determina a instituição de núcleos de estudos formados por docentes e comunidade escolar: forma-se o Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena (EEABI). Cada unidade de ensino da rede municipal tem professores coordenadores que se reúnem para planejamento coletivo e momentos de formação, através de propostas da Secretaria Municipal de Educação, e têm a responsabilidade de articular a ERER com os diferentes segmentos no seu espaço escolar.

Esses espaços representam um importante avanço institucional no sentido de garantir a transversalidade da ERER no cotidiano escolar, articulando ações que envolvem docentes, estudantes, gestores e a comunidade. Além de momentos de formação e estudo, o EEABI se configura como espaços de elaboração curricular e de enfrentamento das desigualdades raciais por meio da valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Cabe ressaltar que o EEABI está institucionalizado na rede municipal desde 2023, então está ainda em seus anos iniciais. Nesse período, tal espaço foi se constituindo e se

da Secretaria de Educação, em 2008, inicialmente uma proposta aos docentes, estendendo, posteriormente, a toda comunidade escolar.

adequando às realidades escolares. Inicialmente, era comum uma compreensão equivocada de sua funcionalidade: tendo um coordenador, não haveria mais necessidade do trato destas questões nas disciplinas e no planejamento de cada docente, pois haveria um responsável pela discussão em todo ambiente escolar. Vale lembrar da importância da construção coletiva de propostas pedagógicas: em EREER, não é diferente.

Este estudo investiga perspectivas para o trabalho do EEABI como um espaço novo que ainda precisa ser consolidado pelas ações pedagógicas nas escolas municipais, o que representa desafios para toda a comunidade escolar. Além do núcleo em questão, a escola e seus professores, de um modo geral, estão implicados na aquisição de saberes e práticas que favoreçam aprendizados curriculares e extracurriculares sobre relações raciais desiguais na sociedade e na comunidade. Portanto, é necessário conhecer as percepções e práticas docentes sobre a temática racial.

2 Fundamentação

Para dar conta da discussão proposta neste artigo, são necessários aportes que apoiem a compreensão de como os professores em questão constroem seus saberes docentes acerca da EREER. O enfoque da EREER como prática antirracista se baseia nas ideias de Kabengele Munanga, Cida Bento e Nilma Lino Gomes. Os saberes docentes, por sua vez, são compreendidos conforme a proposta de Maurice Tardif, como recursos que contribuem no fazer pedagógico docente, adquiridos para além da formação inicial. Nesse sentido, Tardif (2014) ressalta a importância de valorizar os diferentes tipos de conhecimentos e aprendizados entrelaçados que formam a base da ação profissional docente:

Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? (Tardif, p. 9, 2014)

O conhecimento acumulado ao longo do tempo não se restringe a áreas ou temas específicos. Ele emerge de diversas experiências e é mobilizado conforme as situações exigem, integrando saber acadêmico e vivência pessoal. Os saberes docentes, embora se constituam em diferentes contextos, estão profundamente ligados ao trabalho escolar e às situações

pedagógicas. Em outras palavras, o conhecimento se coloca a serviço da prática, sendo mobilizado de acordo com as demandas dos espaços educacionais. Ao tratar especificamente das questões étnico-raciais, experiências de vida também contribuem para a constituição de um repertório. Para compreender o funcionamento da EREER, é fundamental analisar as percepções docentes acerca da temática, uma vez que os professores são mediadores fundamentais no processo de formação crítica dos estudantes.

Nesse processo, é possível identificar diferentes posturas e experiências, conectadas à posicionalidade racial de cada indivíduo. Por exemplo, Bento (2022) propõe uma análise crítica sobre como a dominação da branquitude se estrutura e se perpetua na sociedade brasileira, especialmente nas relações de trabalho, mantendo privilégios que excluem e marginalizam pessoas negras. A partir do “pacto narcísico da branquitude”, expressão utilizada pela autora para designar a maneira pela qual pessoas brancas tendem a preservar seus privilégios e manter o *status quo* das relações de poder segundo uma hierarquia racial. Esse pacto se manifesta em diversas esferas, como educação, mídia, cultura, política e mundo corporativo, resultando na dificuldade sistemática da presença e da ascensão de pessoas negras. Ainda segundo Bento (2022, p. 57), “a branquitude não se sustenta apenas pelo racista declarado, mas também pelo silêncio cúmplice, pela omissão e pela naturalização de privilégios que se reproduzem de geração em geração”.

Assim, o racismo persiste por conta da reprodução de atitudes de pessoas brancas, ou seja, estas, ocupam e reproduzem posições de poder usufruindo destes privilégios, consciente ou inconscientemente. Porém, é preciso considerar que o racismo não é apenas uma questão individual, mas um sistema de poder estruturado historicamente construído a partir da branquitude. Segundo Munanga (1999, p. 25), “o racismo é um sistema de poder que confere privilégios aos brancos e desvantagens aos negros”. Portanto, o enfrentamento do racismo exige que se problematize a branquitude como lugar de poder e se questione a permanência de práticas e discursos que, de forma explícita ou velada, reproduzem hierarquias raciais no cotidiano social em geral e, mais especificamente para a EREER, no ambiente escolar.

Ainda que haja consciência dos privilégios da branquitude, não basta uma mudança individual. Para Bento (2022), é necessário que pessoas brancas usem seus lugares de privilégio para transformar estruturas. Nesse sentido, torna-se fundamental que docentes brancos assumam uma postura antirracista ativa, reconhecendo seus privilégios, questionando práticas

discriminatórias e promovendo um ambiente de aprendizagem comprometido de fato com a equidade racial. Isso implica não apenas a revisão crítica das próprias práticas pedagógicas, mas também a atuação institucional em favor da valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Para Munanga (2005), é preciso admitir o Brasil como um país racista, investir em práticas pedagógicas antirracistas e ressignificar o imaginário construído sobre negros e indígenas:

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos/as possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 18).

Trabalhar sobre a conexão entre atitudes individuais, racistas, omissas ou antirracistas; e a totalidade social, que no Brasil é marcada pelo racismo sistêmico, é a função da EREER como prática escolar institucionalizada. Ao desenvolvê-la, docentes manejam o processo simbólico pelo qual estudante reconstrói e reorganizam suas representações étnico-raciais seus repertórios de relações com o fenômeno social da raça. Com isso, podem propor formas de compreender e viver a sociedade que se oponham às estruturas de dominação racial historicamente construídas no Brasil.

Gomes (2017) evidencia que os saberes históricos e culturais da população negra, construídos nas lutas do movimento negro, são instrumentos potentes de enfrentamento ao racismo e de transformação da sociedade. Assim, reconhece no movimento negro não apenas a produção de saberes emancipatórios e a sistematização de conhecimentos sobre a questão racial, mas também um agente político cuja ação resultou na conquista de importantes políticas públicas. Nesse sentido, o movimento negro, como propõe a autora, não é apenas um movimento político ou social, mas um agente educador que produz saberes identitários, políticos, estético-corporais, interseccionais, da indignação, que contrastam e desafiam o conhecimento hegemônico.

Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas,

instaurando novos significados e novas ações (Gomes, 2017, p. 47).

Uma postura antirracista prevê um comprometimento em transformar estruturas racistas ao identificar injustiças ligadas às desigualdades raciais e situações de discriminação relacionadas a elas. Ela envolve tanto atitudes em escala individual quanto processos institucionais, como a transformação do currículo escolar, historicamente configurado pelos mesmos processos coloniais que produziram o racismo sistêmico na sociedade brasileira. Essa não é uma questão simples, já que

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 11).

Segundo a perspectiva de Nilma Lino Gomes (2017), um aspecto fundamental nessa transformação é assumir a tarefa de superação do racismo como parte do processo civilizatório. Essa perspectiva apoia a construção da educação antirracista. Fortalece a ideia de que o conhecimento e a aprendizagem são processos coletivos, nos quais o crescimento de um indivíduo depende da troca, da partilha e da cooperação entre todos. Isso se conecta diretamente com a visão de trabalho coletivo dos professores e com propostas pedagógicas críticas e libertadoras, como as defendidas por Paulo Freire (1996) e bell hooks (2013).

Freire (1996) salienta que o trabalho coletivo dos professores é primordial em prol de uma educação crítica, democrática e libertadora. Defende a ideia de que os docentes não devem atuar de maneira isolada, mas sim em cooperação, refletindo sobre suas práticas e compartilhando experiências para aprimorar o ensino. Tais reflexões enriquecem a prática e fortalecem o compromisso com uma educação emancipatória. Para o autor,

A prática educativa, enquanto prática crítica, exige dos educadores um esforço permanente de reflexão sobre si mesmos, sobre seus sonhos, seus desejos, seus saberes, suas dificuldades. É no coletivo que esse exercício se fortalece (Freire, 1996, p. 43).

O ideário de educação democrática de Freire foi desenvolvido por bell hooks (2013) na relação com a dimensão racial da prática pedagógica. Para a autora, um dos fundamentos de uma pedagogia transformadora é a responsabilidade compartilhada entre professores e alunos por contribuir para aulas que resgatem a história de sujeitos historicamente excluídos e

valorizem seus saberes, contribuindo para a construção de suas identidades. Em Freire e hooks, a educação é uma forma de ação social engajada, práxis que tem como componentes fundamentais o diálogo entre sujeitos, o pensamento crítico e a consciência da realidade.

Para Freire, ensinar exige a criticidade de superar visões ingênuas através da curiosidade epistemológica que questiona a educação tradicional e sua tendência à alienação. Da mesma forma, cabe a quem educa para a autonomia assumir a responsabilidade de mobilizar o currículo com fins de humanização:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, “marcar as lições” de vida para a liberdade, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (Freire, 1996, p. 37).

Para hooks (2017, p. 35), “quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar”. Nesse sentido, torna-se relevante romper com as hierarquias tradicionais entre quem ensina e quem aprende, promovendo um espaço de partilha, escuta e crescimento mútuo. Nessa perspectiva, tanto professores quanto alunos se tornam sujeitos ativos do processo educativo, aprendendo uns com os outros e se fortalecendo através da troca de saberes e experiências. hooks amplia o sentido da EREER ao lembrar que o enfrentamento ao racismo e à colonialidade não é apenas tarefa dos alunos, mas também um processo de autotransformação do professor:

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar alunos. Toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2017, p. 35).

O docente, ao adotar uma pedagogia engajada, também se educa, se reconstrói e se emancipa, tornando a sala de aula um espaço vivo de resistência, aprendizado e libertação coletiva. Quando pratica uma pedagogia engajada, propõe a formação de uma comunidade de aprendizagem identificada com um projeto de mudança social em favor dos grupos que foram historicamente oprimidos pelo racismo estrutural. hooks (2021, p. 97) afirma que “Ao criar uma comunidade de aprendizado que valorize o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador democrático empenha-se para criar proximidade”. É nessa perspectiva que entendemos a EREER como práxis antirracista e eixo fundamental da ação dos EEABIs na Rede Municipal de Porto Alegre.

3 Metodologia

A pesquisa relatada neste artigo foi desenvolvida em uma escola municipal de Porto Alegre, que oferece ensino fundamental nas modalidades regular e educação de jovens e adultos (EJA). Logo que os EEABIs foram instituídos na rede, em 2023, o núcleo dessa escola foi organizado a partir da coordenação pedagógica. Entre suas funções, está a de realizar a gestão da ERER, ou seja, fazer a interlocução desta temática com a comunidade escolar entre seus atores. No cotidiano da escola, percebe-se a necessidade de efetivar com maior intensidade a implementação da legislação referente a ERER, bem como de conquistar um espaço para discussão, a fim de produzir compreensões coletivas.

Essa necessidade pode ser constatada ao considerar o que ocorreu a partir da proposta de exposição de trabalhos sobre Consciência Negra na escola pesquisada. Alguns eventos chamaram a atenção.

- Alguns professores expressaram insatisfação diante da proposta de trabalhar com temas raciais. Alegavam urgência de outras tarefas como consolidar o processo de alfabetização naquela etapa do calendário letivo, bem como atender demandas burocráticas de fechamento de chamadas na plataforma digital e avaliações externas.
- Outros professores, que aceitaram realizar atividades sobre o tema racial, mostravam-se desorganizados para essa tarefa.
- Entre vários professores, havia a compreensão de que apenas a professora coordenadora do EEABI deveria discutir a ERER em sala de aula.

Por fim, parte das ações planejadas sobre a Consciência Negra foram canceladas pela equipe diretiva em virtude da falta de professores na escola, sendo necessário que a professora coordenadora do EEABI substituísse os colegas ausentes em sala de aula.

Diante desse contexto, revelador das dificuldades de trabalhar a ERER mesmo com a constituição de um EEABI na escola, percebeu-se a necessidade de aprofundar o conhecimento da situação, para melhor lidar com as dificuldades presentes. Enviou-se um questionário aos

professores da escola para identificar percepções e práticas pedagógicas dos professores sobre a ERER⁵. O questionário levantou informações funcionais (etapa e modalidade de ensino em que atuavam) e demográficas desse grupo (gênero, idade e cor/raça), além das seguintes perguntas relativas à temática da ERER:

- Como foi sua formação para atuar com Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)?
- Como você percebe a questão racial ao longo da sua vida?
- Como você percebe a presença da ERER na escola? De que modo ela está presente?

O questionário foi enviado a todo o corpo docente, para participação voluntária. Participaram como respondentes 30 docentes, de um total de 56 que atuavam na escola na época de aplicação do questionário. Assim, os participantes corresponderam a 53,6% da equipe docente. Nesse grupo, alguns docentes atuavam em mais de uma etapa ou modalidade do ensino fundamental. Assim, cinco dos respondentes atuavam em EJA, 16, nos anos finais e 16, nos anos iniciais. A maioria, 17 ou 56,7% da amostra, era de mulheres. Os respondentes tinham, quando o questionário foi aplicado, entre 25 e 57 anos, sendo a idade média no grupo de 41 anos. O perfil racial do grupo pesquisado é majoritariamente branco: 25 dos 30 respondentes, ou 83,3% declararam essa cor/raça. Entre as outras pessoas, quatro se declararam pardas e uma, negra. Para preservar os respondentes, e favorecer que suas respostas evidenciassem posicionamentos sinceros sem a preocupação de filtrar o conteúdo segundo o politicamente correto, mantivemos o anonimato das respostas, cujos trechos apresentamos sem marcas de identificação.

Na análise a seguir, apresentamos e discutimos as respostas dos professores com base em três temas: formação docente; consciência da questão racial; e a ERER na escola. Cada um desses temas foi objeto de uma questão específica do instrumento aplicado. O material obtido com os questionários foi, portanto, submetido a uma análise de conteúdo temática. Dentro de cada tema, foram identificados aspectos que se aproximavam entre as experiências descritas pelos participantes, conectando essas situações aos referenciais teóricos em que baseamos nossas interpretações. Reconhecemos que esse se restringe a uma única escola, cujo perfil pode não ser representativo da totalidade da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

⁵ A estrutura completa do questionário é apresentada em anexo deste artigo. Neste trabalho, lidamos apenas com o material captado com as questões descritas na sequência.

4 Análise

4.1 Formação docente

A formação docente tem papel estratégico na construção das práticas pedagógicas. Quando se trata do trabalho com questões étnico-raciais, é crucial a atuação do docente como mediador de saberes e agente formador de sujeitos críticos. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades raciais, a ausência ou a superficialidade da abordagem da temática na formação inicial compromete a efetividade da EREER. A análise das respostas dos docentes acerca da sua formação para atuar com EREER evidencia um quadro marcado por lacunas significativas e pela predominância de experiências fragmentadas ao longo da trajetória acadêmica e profissional.

No âmbito da formação inicial, observa-se uma ausência quase generalizada de disciplinas específicas que tratem da temática étnico-racial. Um docente expressa a realidade das licenciaturas antes da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008:

Durante a graduação nos anos 90, não existiu. Logo após ingressar como professor na rede municipal foi que iniciei a participação em formações docentes que abordaram o tema. Além disso, também busquei e ainda busco materiais (leituras, vídeos...) para procurar entender cada vez um pouco mais.

Muitos entrevistados destacam que, durante a graduação, não receberam qualquer formação sobre a temática ou, quando presente, ocorreu de forma superficial e desvinculada da prática pedagógica:

Tive a oportunidade de participar de uma disciplina específica voltada a EREER, porém esta era uma disciplina do penúltimo semestre. Em outros semestres, foram abordados temas de cultura e história afro-brasileira e indígena, mas na maioria das vezes de forma não diretamente relacionada à educação formal.

Ou seja, mesmo em cursos de licenciatura mais recentes, a EREER aparece de maneira limitada, geralmente restrita a uma disciplina ou conteúdos isolados. Essa constatação mostra a continuidade de um descompasso entre a legislação vigente, e a efetiva incorporação do tema nos currículos de formação de professores. Tanto o total apagamento, em períodos anteriores, quanto a presença escassa e desconecta, mais recentemente, dos conteúdos relativos às relações

étnico-raciais nos períodos mais recentes indicam reflexos, no sistema educacional dos processos de dominação da branquitude conforme descritos por Bento (2022).

A formação continuada aparece como um recurso acessado por parte dos docentes para suprir tais lacunas. Relatos apontam a participação em cursos ofertados por secretarias municipais de educação, palestras, encontros pedagógicos nas escolas e cursos livres disponibilizados por universidades. No entanto, os próprios professores reconhecem que essas iniciativas foram momentâneas e insuficientes para consolidar uma base teórica e metodológica robusta. Em muitos casos, a formação ocorreu de maneira dispersa, dependente da disponibilidade de oferta institucional ou do interesse individual.

Diversos docentes relataram que seus conhecimentos foram construídos a partir da busca pessoal por leituras, do acompanhamento de debates e da troca com colegas de profissão. Há ainda menções ao aprendizado adquirido no cotidiano escolar, quando confrontados com situações concretas de racismo e discriminação, bem como em experiências de vida, como viagens e contato direto com manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas. Essa dimensão prática da constituição de saberes docentes, a partir da concepção de Tardif (2014), aparece como central no processo de conscientização e reflexão crítica, embora não substitua uma formação sistemática.

Não tive formação acadêmica oficial, eu tive que construir e buscar por conta própria entender a questão. Comecei a visitar capitais do Norte e Nordeste todo ano para compreender melhor questões referentes aos povos originários e africanos que foram trazidos ao Brasil na condição de escravos. Me apaixonei por Salvador e comecei a estudar a história do Brasil e a vinda de outros povos para o Brasil e pude ver a quantidade de absurdos e injustiças que deram origem ao nosso país.

Importa destacar que alguns professores relataram um contato mais consistente com a temática apenas na pós-graduação. Nesses espaços, houve a possibilidade de aprofundamento em autores anticolonialistas e em discussões críticas que não foram contempladas na graduação.

Na graduação não houve, mas posteriormente houve uma imersão muito significativa no mestrado e no doutorado. Nesses contextos, pude aprender bastante sobre as relações étnico-raciais.

A possibilidade de cursar mestrado e doutorado, entretanto, restringe-se a uma parcela reduzida do corpo docente, evidenciando desigualdades de acesso a formações mais densas. De forma geral, as respostas revelam também uma consciência da insuficiência da formação recebida. Muitos docentes reconhecem explicitamente a necessidade de aprimoramento

acadêmico e profissional, expressando interesse em participar de especializações e pós-graduações voltadas à EREER. Essa percepção sugere uma abertura ao desenvolvimento profissional, mas, ao mesmo tempo, denuncia a carência estrutural de políticas formativas consistentes que garantam a todos os professores condições equânimes de atuação.

4.2 Consciência da questão racial

Muitos professores brancos relatam que não refletiam sobre relações étnico-raciais até recentemente. Então, tomaram consciência da branquitude e dos privilégios ligados a ela. Com isso, reconhecem a necessidade de se posicionar de forma crítica e antirracista, assumindo responsabilidade ética e pedagógica diante da realidade social.

Como homem hétero branco, nunca pensei na questão até poucos anos atrás. Hoje percebo como fundamental tratar a questão, especialmente em sala de aula.

Como sou branco, nunca sofri nada quanto a essa questão. Porém percebi e percebo que pessoas com tons de pele diferente da minha, acabam infelizmente sofrendo por conta de pessoas racistas. Como sou professor, vejo nas crianças essa questão sendo levada na brincadeira, portanto tento conscientizar para que isso não ocorra.

A discussão das questões raciais envolve o dia a dia de qualquer pessoa. Sou um homem branco e entendo que meu lugar no mundo é o de ouvir e compreender, através da história, os motivos pelos quais precisamos dialogar sobre tal tema. Não lembro, na infância e adolescência, de ter tido alguma situação de racismo. Aos 8 anos, conheci o meu grande amigo Lucas, que é cearense e homem negro. Acredito que, por essa amizade, ainda mesmo sem consciência da diferença de cor, tenha me tornado uma pessoa menos intolerante quanto às diferenças de raça e cultura, por exemplo. Além disso, procuro conhecer e vivenciar, após a consciência de homem branco, produções de pessoas negras na literatura, teatro, dança, música, etc.

Ainda é preciso entender onde estamos e para onde vamos. Quais são os meus privilégios, mesmo não me entendendo como uma pessoa antirracista? Quais as barreiras que eu não enfrento por ser um homem branco? Qual o meu papel enquanto homem branco, professor e artista na luta antirracista?

Vivências pessoais de discriminação foram relatadas por docentes que se identificam como negros, pardos ou descendentes de famílias racialmente miscigenadas. Esses relatos evidenciam as marcas das desigualdades raciais em experiências cotidianas, familiares e profissionais, apontando para o caráter persistente do racismo que, conforme aponta Munanga (1999), sustenta a exclusão e legítima hierarquias raciais em múltiplos espaços sociais, inclusive no ambiente escolar.

A questão racial está presente na minha vida, pois descendo de negros e, em algumas

situações, já presenciei preconceitos. Gosto de me manter atualizada com materiais (filmes, livros, notícias) sobre a questão.

Venho de família de negros, mas sou a pessoa de pele mais clara. Apesar de minha origem, meus familiares não se reconhecem como negros e demonstram atitudes racistas, bem como têm falas de mesmo cunho.

A influência da família e da socialização também se apresenta como importante ponto a ser analisado: alguns professores relatam ter crescido em ambientes que naturalizavam práticas discriminatórias, enquanto outros enfatizam que receberam, ainda na infância, orientações voltadas ao respeito à diversidade. Esses contrastes demonstram como os processos formativos no âmbito familiar impactam a percepção racial na vida adulta.

Levei muito tempo para compreendê-la em sua magnitude e ainda tenho muito o que aprender. Venho de uma família com grandes preconceitos e, conforme fui crescendo, fui percebendo isso e indo "contra a maré", inclusive na criação dos meus filhos.

Acredito que aprendo todos os dias sobre isso. Desde muito pequena me senti sensibilizada a pensar sobre as questões raciais. Começando pela minha família. Minha mãe é de origem polonesa e russa e um pai de origem espanhola, portuguesa e indígena. Uma mãe branca e um pai pardo, que sofreu por ser pardo ao se tornar marido de minha mãe. Depois, vieram colegas, profes, amigos, um ex-marido pardo, que também foi/é vítima de preconceito racial em sua própria família. A questão é que, por mais que eu tenha consciência, jamais saberei de fato o que é o preconceito racial pelo fato de ser de uma mulher de cor branca, ainda que latina.

Outro eixo importante é o reconhecimento da existência do racismo estrutural. Muitas falas descrevem como o racismo atravessa a sociedade de forma naturalizada, manifestando-se em “brincadeiras”, expressões cotidianas e práticas institucionais. Esse entendimento dialoga com a literatura que aponta o racismo estrutural como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

Desde muito cedo percebi a complexidade das questões étnico-raciais nas disparidades entre narrativas e a realidade. Em diferentes espaços, o preconceito e o racismo se manifestam de formas diferentes, em sua maioria, em “brincadeiras”, falas e ações supostamente não intencionais.

Identifica-se que para vários docentes, a consciência sobre o racismo e suas implicações surgiu em diferentes momentos da vida: na adolescência, no ensino médio, no ingresso na universidade ou no exercício da docência, especialmente em contextos de maior presença de estudantes negros. Esse dado evidencia a centralidade da escola e do espaço acadêmico na construção de uma consciência crítica, conforme os entendimentos de Freire (1996) e hooks (2013).

Eu tomei consciência da questão racial já na adolescência e cursando o ensino médio,

mas principalmente após ingressar na faculdade. Com as discussões acadêmicas, fui percebendo questões que antes passariam despercebidas, pois algumas delas eram naturalizadas na cidade onde morava. Além disso, fui conversando com amigas que relatavam determinadas situações que causavam reflexões. Outro fator que trouxe muitas experiências e reflexões foi uma das escolas municipais que trabalhei, na qual o público era quase que na sua totalidade formado por pessoas negras e que possuía muitas iniciativas e conversas relacionadas a esse assunto.

Nesse caso, observa-se, como sinaliza Freire (1996), um processo de superação de uma visão ingênua de mundo, a partir de partilha de experiências e interpretações dentro de laços comunitários, como proposto por hooks (2013; 2021). O depoimento mostra como a docente toma consciência, a partir de sua implicação na vida da escola e dos estudantes, dos mecanismos sutis do racismo denunciados por Bento (2022) e Munanga (1999; 2005).

Da mesma forma, alguns professores ressaltam os avanços decorrentes de políticas públicas, como as cotas raciais e o fortalecimento do movimento negro, reconhecendo a importância dessas medidas para o empoderamento e valorização das identidades negras.

Acredito que [a questão racial] seja pouco falada e ainda o preconceito é muito evidente em nosso meio, apesar de já termos avançado em muitas coisas por exemplo: as cotas raciais e projetos de conscientização.

Percebo avanços relacionados às políticas públicas implementadas, bem como um empoderamento relacionado às questões raciais. Quanto à sociedade, percebo que ainda existem resistências quanto a compreensão da necessidade de normatizações direcionadas.

Muitos consideram a educação como espaço de transformação, destacando o papel da escola na conscientização e na promoção de práticas pedagógicas antirracistas, ainda que identifiquem desafios e lutas contínuas, sujeitos a retrocessos políticos, institucionais e sociais. Os depoimentos docentes revelam que a questão racial é percebida de maneira plural, ora a partir da vivência direta da discriminação, ora da reflexão sobre privilégios, mas sempre marcada pela compreensão de que o racismo é estrutural e de que a educação constitui um espaço estratégico para o enfrentamento dessa realidade.

4.3 Percepções sobre a ERER

As situações destacadas pelos professores reforçam a necessidade de compreender a ERER como elemento estruturante do cotidiano escolar. Considerando a perspectiva de planejamento pedagógico presente desde os anos 1990 na academia e nas políticas públicas, de

contemplar a diversidade presente em sala de aula, bem como as múltiplas vivências na relação com o território onde a escola se localiza, a EREER deveria ser uma decorrência prática nos processos didáticos. As relações étnico-raciais, como realidade concreta, não estão fragmentadas no espaço social brasileiro, nem se limitam a ocorrer em datas específicas, ou conforme projetos isolados. Perpassam o cotidiano nacional e é a compreensão de sua transversalidade que pode garantir que os currículos estejam de fato “enegrecidos”, na perspectiva apresentada por Gomes (2012).

Quando se trata de localizar as funções dos EEABIs da Rede Municipal de Porto Alegre ante as atividades da escola e as perspectivas da EREER, percebe-se que muitos colegas ainda confundem as siglas de EREER e EEABI. Por diversas vezes referem-se ao EEABI como EREER, o que provavelmente está ligado à novidade desse Espaço na estrutura escolar, mas também registra falta de compreensão sobre o que de fato se propõe a EREER.

Percebo o EREER muito presente na escola, auxiliando no planejamento, enaltecendo a cultura, personalidade e conhecimento dos alunos e professores. Acompanho com entusiasmo e admiração o trabalho realizado pelo EREER na escola.

É preciso perceber a EREER enquanto eixo estruturante do planejamento, atravessando o currículo, com intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, compreender a EREER como parte do cotidiano significa fomentar a criticidade para que os sujeitos reconheçam as desigualdades e atuem para transformá-las, tornando a sala de aula espaço dialógico. O EEABI promove essa interlocução, na medida que estabelece parcerias de trabalho com os diferentes segmentos, propondo aprendizagens múltiplas, formando e fortalecendo proximidade e comunidade, permitindo atitudes confessionais, como propõe hooks (2013).

A institucionalização da EREER ainda enfrenta desafios, como a resistência de parte dos professores que justificam a não inclusão devido à sobrecarga de conteúdo programático.

Percebo o esforço grande de uma professora para que esteja presente e seja ativo, no entanto observo, que por vezes é “escanteado” por alguns colegas sob a justificativa de não haver tempo e que o conteúdo tradicional toma a prática pedagógica.

A EREER é essencial na construção de uma sociedade democrática e livre do racismo, mas sua efetividade depende da compreensão e do engajamento dos professores. Investigar como os docentes percebem e aplicam a EREER permite entender como seus saberes, ligados às suas experiências, influenciam as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar. Nesse sentido, a

formação continuada e os planejamentos pedagógicos realizados a partir de proposições do EEABI buscam compensar ausências na formação inicial. A partir de Tardif (2014), compreende-se também que o EEABI se torna espaço de produção e circulação de saberes docentes que necessitam ser elaborados, codificados, legitimados, socializados e praticados no ambiente escolar.

Os resultados indicam que a EREER é percebida de maneira heterogênea entre os professores. Há um reconhecimento de sua importância e do esforço de alguns profissionais em integrá-la às suas práticas pedagógicas. No entanto, a EREER é frequentemente vista como uma série de iniciativas momentâneas, sem se consolidar como um componente integral e contínuo do currículo escolar.

Centrada em datas comemorativas, mas que permeiam o cotidiano da escola.

Percebo que existe um grande desejo e interesse em sua ampliação através de diferentes projetos, mas poucos profissionais “abraçam” a responsabilidade devido a diversos fatores.

O trabalho se faz a passo de “formiguinha”, pois são sempre os mesmos profissionais que participam das práticas da EREER.

Percebo a presença e ação de alguns professores(as), mas ainda assim muito longe de ser institucional.

Há um trabalho excelente por parte de um grupo mínimo de professores. Fica visível quem dá importância para essa agenda e quem espera para incluí-la a partir de uma imposição.

A participação docente nas práticas de EREER parece ser limitada a um grupo específico de professores, sugerindo uma falta de engajamento institucional mais amplo. Dessa forma, docentes percebem que, apesar das tentativas de inclusão da EREER no cotidiano escolar, existe uma tendência ao esquecimento e à descontinuidade das práticas após eventos específicos.

É muito pouco presente ainda. No mês de novembro, geralmente aparece mais, mas logo cai no esquecimento. Diante disso, precisamos pensar e dialogar os motivos que influenciam tal apagamento de um tema que deveria ser debatido a todo momento nos espaços escolares. A atuação direta do EREER seria essencial dentro das salas de aula, AEE [atendimento educacional especializado], momentos de recreio e até mesmo nos trabalhos e provas dos estudantes. A temática precisa estar interligada e de forma transversal em todos os níveis e etapas da educação básica e superior. Por isso, é importante que professoras e professores, gestoras e gestores e toda a comunidade escolar possa participar e ser conscientizada da importância desse movimento.

Tal constatação revela a urgência de transformar ações descontínuas em processos formativos permanentes e coletivos, que envolvam toda a comunidade escolar. Gonçalves e

Silva (2003) nos convida a pensar para que sociedade nos educamos. Nesse sentido, pensando em projeto de sociedade, faz-se necessário decisões coletivas.

A articulação da gestão com a coordenação do EEABI é crucial, uma vez que a equipe diretiva organiza os tempos escolares, propõe a formação continuada aos docentes com um todo, acompanha os planejamentos e encaminha os investimentos de que a escola necessita. Um olhar racializado, consubstanciado no EEABI como parte da institucionalidade da escola, permite que essas ações sejam feitas a partir dos pressupostos da EREER. Reconhecendo que a equipe diretiva também gerencia diferentes programas vinculados às Secretarias de Educação, como os relacionados a alfabetização, avaliações externas, ou recomposição de aprendizagens, as questões étnico-raciais também devem perpassar tanto a gestão central da escola quanto os planejamentos individuais dos professores regentes das disciplinas, não sobrecarregando e estancando a responsabilidade pela EREER apenas na coordenação do EEABI, garantindo a sua eficaz aplicabilidade e promovendo a unidade no trabalho coletivo.

O EEABI assume um papel fundamental na construção de uma educação antirracista, impulsionando, articulando e apoiando propostas pedagógicas e didáticas. Desta forma, a institucionalização dessa instância na Rede Municipal de Porto Alegre colabora na verdadeira compreensão do que se propõe a EREER: abordagem pedagógica que valoriza culturas afro-brasileiras e indígenas. Nesse sentido, propicia a criação de um lugar inscrito na institucionalidade da escola, uma posição de relativo privilégio nos termos de Bento (2022), desde onde professoras e professores podem exercer a liberdade de ensino assumindo responsabilidade explícita e coletiva pela mudança social, como postula Freire (1996).

Assim, o EEABI se configura como ponto focal para a descolonização do currículo pela construção de novos significados e ações pedagógicas (Gomes, 2012; 2017), com propostas didáticas de EREER. Por exemplo, ao inserir objetivos de aprendizagem ligados à questão racial nos diferentes componentes curriculares, o trabalho do EEABI incide no processo escolar para reconstruir as representações coletivas presentes em um imaginário racializado, como criticado por Munanga (1999; 2005). Esse exercício significa, nos termos de Freire (1996), ir além de “marcar as lições no calendário tradicional”, avançando, como propõe hooks (2013; 2021) para promover, acima da divisão disciplinar, um todo democrático e antirracista.

Construir coletivamente uma proposta pedagógica numa perspectiva antirracista, demanda tempo para discussão e partilha de experiências, embasamento teórico sobre principais

conceitos e uma gestão pedagógica que acredite nesse processo como experiência eficaz para a educação. Como enfatiza Gonçalves e Silva (2003), tal processo exige reconhecer que a escola é um espaço de formação cidadã e que a valorização das histórias e culturas de matriz africana é fundamental para superar o racismo e promover uma educação de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, é imprescindível que a gestão pedagógica acredite nesse processo e o assuma como experiência transformadora, criando condições institucionais para que professores e estudantes possam refletir criticamente sobre as desigualdades e construir práticas emancipatórias.

5 Considerações finais

A educação das relações étnico-raciais se dá numa perspectiva de construção coletiva, visto que pressupõe um desejo de sociedade que se quer construir, baseado na equidade, respeito e democracia. O EEABI, aliado aos conceitos relacionados a EREER, surge como uma possibilidade institucionalizada que garante a presença da EREER no espaço escolar. Os depoimentos dos professores de uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre no momento de constituição do EEABI demonstram as dificuldades de se trabalhar a EREER no Brasil. Por mais que os docentes, a partir de diferentes experiências, tenham crescente consciência da estrutura racista da sociedade brasileira, a construção de propostas pedagógicas antirracistas, com sua promoção contínua no cotidiano escolar, é ainda uma tarefa pendente.

Em síntese, a formação docente em Educação das Relações Étnico-Raciais, tal como relatada pelos entrevistados, permanece marcada por lacunas institucionais, iniciativas descontínuas e esforços individuais isolados. O panorama aponta para a urgência de se consolidar políticas públicas que assegurem a presença efetiva e estruturada da temática nos cursos de licenciatura e nas formações continuadas, de modo a possibilitar uma prática pedagógica crítica, antirracista e socialmente comprometida.

Nesse sentido, planejamento, e a construção do currículo é sempre uma escolha, que exige ação, comprometimento e postura política. Para além da transmissão de conteúdos, a educação deve possibilitar que todos os envolvidos desenvolvam consciência crítica acerca de sua realidade, intervindo nela em favor do bem comum. Nesse sentido, a pedagogia engajada proposta por hooks (2013) destaca a relevância de reconhecer as experiências individuais dos estudantes, tais como incluindo raça, gênero, classe social e cultura, como dimensões

constitutivas do processo de aprendizagem. Configura-se assim como uma importante estratégia para a educação das relações étnico-raciais, na medida em que se compromete em promover uma aprendizagem libertadora, democrática e inclusiva.

A análise realizada na pesquisa evidencia que a EREER ainda se apresenta de forma fragmentada no cotidiano escolar, marcada por esforços individuais de alguns docentes e por iniciativas pontuais. Embora haja reconhecimento da importância da temática e um desejo expresso por parte do corpo docente de avançar na construção de práticas pedagógicas antirracistas, observa-se a ausência do trabalho enquanto escola, no sentido mais amplo.

Nesse sentido, os EEABI configuram-se como um espaço estratégico para o fortalecimento de políticas de equidade racial no espaço escolar, ampliando a institucionalização da EREER e reafirmando o papel da escola como agente de transformação social. Sua implementação, depende da consolidação de uma cultura institucional que compreenda as questões étnico-raciais não como responsabilidade individual, mas como prática pedagógica coletiva, sistemática e permanente.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. *Pedagogia decolonial antirracista ações pedagógicas para uma construção possível*. 2020. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. *Educação das relações étnico-raciais: caminhos abertos pela Lei 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PULHEZ, Elis Michele Romualdo. *Narrativas de professoras negras na intimidade do ambiente escolar: desdobramentos da lei 10.639/03 em torno do saber docente*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

RODRIGUES, Lillian Ferreira. *Relações étnico-raciais e infâncias negras: racialidades e vozes em diálogo em prol de um saberfazer pedagógico antirracista*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

SANTOS, Leandro Bulhões dos. *Pedagogia antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do racismo institucional na escola*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANEXO

Estrutura do questionário aplicado à equipe docente

- A. Raça/Cor
 - B. Gênero/Idade
 - C. Etapa/Modalidade em que atua
-
- 1. Como você percebe a questão racial ao longo da sua vida?
 - 2. Como foi sua formação para atuar com Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)?
 - 3. Você considera que a ERER está presente na sua prática?
 - 4. Como você percebe a presença da ERER na escola?
 - 5. De que modo ela está presente?
 - 6. O que você entende por branquitude?
 - 7. Para você, o que as pessoas brancas têm a ver com o tema das relações étnico-raciais?

8. Você já presenciou racismo nas suas aulas?
9. Caso afirmativo, poderia citar exemplos?
10. O que te trouxe à área da licenciatura?

*Recebido em: 26 set. 2025.
Aprovado em: 06 nov.2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores*

Era uma vez...os diversos jeitos de ser, com respeito e práticas antirracistas

Once upon a time... the different ways of being, with respect and anti-racist practices

Graziela Escandiel de Lima¹

 0000-0003-4176-136X

Taiane Canfild Veiga²

 0009-0002-5255-5641

Nathana Neres Munhós³

 0009-0008-3326-5132

RESUMO: O presente artigo relata a experiência pedagógica “Era uma vez... os diversos jeitos de ser, com respeito e práticas antirracistas”, desenvolvida em 2025 com a turma do Pré B Azul da Escola Municipal de Educação Infantil Ivanise Jann de Jesus, em Santa Maria/RS. O objetivo foi promover a valorização da identidade negra, combater estereótipos e incentivar o respeito às diferenças desde a infância, construindo uma memória individual e coletiva. A fundamentação teórica apoiou-se na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), na Lei nº 10.639/2003, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nos estudos de Kaercher e Rosa (2021), Munanga (2005), Andrade (2005), Silva, Sá-Silva e Melo (2023) e Vieira e Domingos (2024), destacando o papel do professor como facilitador de aprendizagens e reflexões sobre diversidade. A metodologia adotada incluiu contação de histórias, rodas de conversa, atividades artísticas, observação e registro das falas e interações das crianças, além de fotografias e anotações em diário de campo. O corpus consiste nas narrativas, autorretratos e produções das crianças, bem como em registros fotográficos das ações pedagógicas. Os resultados indicam mudanças nas percepções e interações infantis, evidenciando crescente valorização da diversidade, reconhecimento das identidades negras e a construção de práticas antirracistas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: educação étnico-racial; educação infantil; práticas antirracistas.

ABSTRACT: This article reports on the pedagogical experience "Once upon a time... the different ways of being, with respect and anti-racist practices," developed in 2025 with the Pre-B Azul class at the Ivanise Jann de Jesus Municipal Early Childhood Education School in Santa Maria, RS. The objective was to promote the appreciation of Black identity, promote stereotypes, and encourage respect for differences from childhood, building an individual and collective memory. The theoretical framework is based on Education for Ethnic-Racial Relations (ERER), Law No. 10.639/2003, the National Curricular Parameters (PCN, 1997), the Common National Curricular Base (BNCC, 2017), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and studies by Kaercher and Rosa (2021), Munanga (2005), Andrade (2005), Silva, Sá-Silva, and Melo (2023), and Vieira and Domingos (2024), highlighting the role of the teacher as a facilitator of learning and reflections on diversity. The

¹Professora do Departamento de Metodologia do Ensino, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail:

²Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: taiane.veiga@acad.ufsm.br

³Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: nnathanamunhos@gmail.com

methodology adopted included storytelling, discussion groups, artistic activities, observation and recording of children's speech and interactions, as well as photographs and field journal entries. The corpus consists of children's narratives, self-portraits, and productions, as well as photographic records of pedagogical activities. The results indicate changes in children's perceptions and interactions, evidencing a growing appreciation for diversity, recognition of Black identities, and the development of anti-racist practices in the school context.

KEYWORDS: ethnic-racial education; early childhood education; anti-racist practices.

Introdução

O projeto *Era uma vez... os diversos jeitos de ser, com respeito e práticas antirracistas*, vinculado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), está sendo desenvolvido pela professora regente e pela professora em formação, sob a orientação da professora doutora, no ano de 2025, em uma turma de Educação Infantil da rede.

A proposta surgiu a partir de observações realizadas no cotidiano escolar, quando as professoras constataram manifestações de racismo nas falas de uma criança. Diante dessa situação, reconheceu-se a urgência de intervir pedagogicamente, promovendo o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a construção de práticas educativas comprometidas com o combate ao racismo desde a infância.

A Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade de incluir conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, reforçando o papel da escola em valorizar identidades negras e combater o racismo. Estudos indicam que a infância é um período decisivo para a formação de valores e atitudes, sendo fundamental que as crianças tenham contato com representações positivas das identidades negras e indígenas e com práticas que incentivem o respeito às diferenças (Munanga, 2005; Andrade, 2005; Kaercher; Rosa, 2021; Silva, Sá-Silva; Melo, 2023; Vieira; Domingos, 2024). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca, entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a importância de “conviver” e “respeitar o outro e a si mesmo”, princípios que fortalecem a valorização da diversidade étnico-racial.

A partir desse contexto, nós, professoras, planejamos ações que, por meio de Literaturas Infantis em conjunto com outras ações pedagógicas, como: rodas de conversa, brincadeiras e artes, incentivassem as crianças a reconhecer, respeitar e celebrar as diferenças. Assim, o presente projeto se insere no compromisso da escola com a formação integral das crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos e culturais e contribuindo para a construção de uma

cultura antirracista no ambiente escolar.

A partir desse cenário e da relevância do tema, torna-se essencial compreender os fundamentos históricos, legais e pedagógicos que sustentam a promoção de práticas antirracistas na Educação Infantil. Nas próximas seções, apresentamos a fundamentação teórica que orienta o desenvolvimento do projeto, articulando aspectos legais, diretrizes curriculares e contribuições de autores que refletem sobre o racismo, o antirracismo e a valorização da diversidade na escola.

Fundamentação

Para compreender a importância de ações pedagógicas voltadas à promoção de práticas antirracistas na Educação Infantil, é necessário situar o debate no contexto histórico, legal e pedagógico que sustenta este tema. A compreensão do racismo como fenômeno estrutural (Munanga, 2005; Andrade, 2005; Kaercher; Rosa, 2021; Silva, Sá-Silva; Melo, 2023; Vieira; Domingos, 2024) e a urgência de sua superação no espaço escolar encontram respaldo tanto na legislação brasileira — como a Lei nº 10.639/2003 — quanto em diretrizes curriculares que reconhecem a diversidade como princípio educativo (PCN, 1997; DCNEI, 2010; BNCC, 2017).

No prefácio da primeira edição de 1999 da obra *Superando o racismo na escola*, organizada por Munanga (2005), Paulo Renato Souza, então Ministro de Estado da Educação, afirma que o livro busca “[...] preencher o vazio da desinformação e corrigir a distorção de valores que encerra [...]” (Souza, 1999, p. 7). Sobre a relevância desta publicação, no prefácio da segunda edição, de 2005, Ricardo Henriques e Eliane Cavalleiro ressaltam que ela é “[...] pioneira sobre o tema, os onze autores se desdobraram em produzir artigos ricos em sugestões sobre possibilidades de ação. Não há uma linha única de raciocínio e abordagem, mas muitas linhas em convergência, como os afluentes de um rio” (Henriques; Cavalleiro, 2005, p. 11)

Henriques e Cavalleiro (2005) encerram o prefácio com uma reflexão significativa acerca do nosso papel na sociedade e das atitudes que tomamos diante de uma obra como esta:

Para quaisquer leitores, negros ou não negros, superando o Racismo na Escola disponibiliza sugestões arejadas e informadas sobre o quanto nossas práticas pedagógicas se enriqueceriam se soubéssemos incorporar substantivamente a contribuição negra ao repertório constitutivo de nossa visão do mundo e da nossa humanidade. Todavia, as informações não mudam o mundo por si sós. A rigor, nem a produção e nem a distribuição de um livro como este garantem sua leitura e

aproveitamento na escola. Isso ainda é uma questão de ‘correlação de forças’, para recorrer a um termo da Ciência Política, que pode tornar possível (ou não) a ‘mudança de conversa’ de professores, alunos e funcionários da escola em torno do combate ao racismo na escola e na sociedade brasileira. (Henriques; Cavalleiro, 2005, p. 13)

Souza (1999) também relaciona a publicação da obra à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, marco importante para a construção de currículos que contemplassem as peculiaridades regionais e culturais do país, promovendo uma educação de qualidade, inclusiva e alinhada à realidade brasileira.

Nos PCN, Souza (1999) destaca a implementação dos *temas transversais*, tais como Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual como eixos que deveriam permear as diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para uma formação cidadã e crítica. Segundo o autor:

[...]os alunos são levados a compreender a cidadania enquanto participação social e política; a posicionar-se de modo crítico e construtivo; a conhecer características sociais, materiais e culturais do país; a identificar e valorizar a pluralidade cultural; a posicionar-se contra a discriminação cultural, social, religiosa, de gênero, de etnia, dentre outras. (Souza, 1999, p.8)

Essa perspectiva revela que, já no final da década de 1990, havia o reconhecimento da necessidade de a escola assumir um papel ativo na desconstrução de preconceitos e práticas discriminatórias. Nesse sentido, no prefácio da 2ª impressão, em 2000, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, reforça essa ideia ao afirmar:

É preciso, ainda, que a educação tenha qualidade, que sirva para abrir os espíritos, não para fechá-los, que respeite e promova o respeito às diferenças culturais, que ajude a fortalecer nos corações e mentes de todos os brasileiros o ideal da igualdade de oportunidades. (Cardoso, 2000, p. 9)

No caso específico do racismo, isso significava superar omissões históricas, reconhecer a pluralidade cultural brasileira e promover, desde a Educação Infantil, experiências pedagógicas que valorizassem as identidades negras e indígenas, fomentando o respeito à diversidade étnico-racial.

No âmbito legal, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, especifica, no artigo 26-A, inciso 2º, que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003). Tal diretriz reforça a responsabilidade da escola em incluir, de forma intencional e contínua, práticas que promovam a igualdade racial e o

respeito à diversidade, combatendo o preconceito. Enquanto as DCNEI (2010) orientam que as propostas pedagógicas assegurem o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, incluindo a matriz africana e afro-brasileira, promovendo práticas educativas antirracistas. Complementarmente, a BNCC (2017) orienta que, desde a Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento incluem “conviver” e “respeitar o outro e a si mesmo”, princípios que fortalecem a diversidade étnico-racial como valor educativo.

Ainda no livro de Munanga (2005), Inaldete Pinheiro de Andrade (2005) apresenta o texto *Construindo a auto-estima da criança negra*, no qual inicia sua escrita de forma saudosa, relembando sua infância e os momentos em que se reunia com a família em volta da mesa, no terreiro, para ouvir histórias — espaços que percebia como extensão de casa. Sobre a atualidade, a autora destaca que: “O livro infantil passou a ser um recurso de confronto com a televisão, competição desigual dentro de uma arena onde poucas pessoas sabem e gostam de ler” (Andrade, 2005, 118). Combinando seu gosto pela literatura infantojuvenil e sua militância no Movimento Negro, a autora justifica que a literatura:

[...] direcionou-me a utilizá-la como instrumento de identificação das relações raciais no Brasil. Defino: literatura infanto-juvenil, a literatura feita por pessoas adultas para crianças e jovens. É uma arte que povoa a imaginação, e por isso, tem o seu espaço na formação da mente plástica do ser que a ela tem acesso. (Andrade, 2005, p. 118)

Andrade (2005) apresenta-nos as *Oficinas de literatura infanto-juvenil*, realizadas tanto em escolas públicas quanto particulares; ao construir a metodologia, a autora recorreu ao “[...] conceito de memória como o órgão que armazena as experiências positivas e negativas[...]

 (Andrade, 2005, p 119), assim, também expressa:

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade. É a última experiência que a militância do Movimento Negro depõe ao assumir o novo status – o status de pertencer ao povo negro – e o mesmo depoimento tenho encontrado na maioria das crianças ou jovens nas Oficinas de Auto-estima, que também chamo de Identidade Racial. Para refazer o presente – a identidade – a Oficina leva ao caminho de volta – a memória – aproveitando ou estimulando no prazer da leitura e, através dessa, a construção da auto-estima. (Andrade, 2005, p. 120)

Assim como Andrade (2005) enfatiza a importância da memória individual como caminho para a construção da identidade racial, Munanga (2005) amplia essa reflexão ao falar da memória coletiva. O autor explica que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2005, p.15)

Nesse sentido, as contribuições de Andrade (2005) e Munanga (2005) se complementam e fundamentam a proposta deste trabalho, ao indicarem que práticas pedagógicas antirracistas devem se sustentar na valorização da memória individual e coletiva e no fortalecimento da autoestima das crianças.

Kaercher e Rosa (2021), em seu trabalho *A experiência de implementação da EREER na Educação Infantil à luz da fiscalização do TCE*, destacam que é nesta etapa da educação básica, na Educação Infantil, que:

[...] a criança bem pequena está construindo as suas impressões e seus saberes sobre o mundo, as representações que ela encontra do humano, dos modos como este humano é mostrado na sua pluralidade, na sua diversidade étnico-racial, influenciam os modos como ela vai construir sua subjetividade – sua autoimagem e sua autoestima. Influenciam, também, como ela irá pensar os outros, em especial os sujeitos não-brancos. (Kaercher; Rosa, 2021, p. 67)

Por isso, é emergente pensar em ações pedagógicas que promovam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil. No artigo *Relações étnico-raciais na formação e prática docente da educação infantil: desafios e possibilidades*, Vieira e Domingos (2024) também contribuem ao destacar que:

É dentro dessa etapa da educação que também se trabalha os princípios políticos, isto é, da cidadania e do exercício da criticidade, bem como os princípios estéticos, perante a sensibilidade, a criatividade e a ludicidade, na construção de uma educação infantil que promova a igualdade racial. (Vieira; Domingos, 2024, p. 124-125)

Sobre o papel do professor neste contexto, Andrade (2005) pontua que: “[...] esta pessoa tem que ser ou estar livre dos estereótipos arraigados na sociedade brasileira e que corroem como metástase o corpo da sua diversidade racial” (Andrade, 2005, p. 122). Ela também explica que nós professores devemos atuar como facilitadores, ressaltando que “[...] é próprio para a prática porque a função é tornar fáceis as questões que as crianças encontram na discussão” (Andrade, 2005, p. 122).

Para promover reflexões sobre a práxis docente no âmbito da ERER na Educação

Infantil, Vieira e Domingos (2024, p. 124), complementam ao afirmar a necessidade de “[...] investimento na formação docente, na aquisição de materiais, livros e suportes pedagógicos acerca da temática, a fim da construção de uma política pública de combate ao racismo em âmbito regional e nacional”. Além disso, as autoras ressaltam a importância de criar espaços institucionais de diálogo entre educadores, “[...] no qual possam trocar experiências, compartilhar desafios e encontrar soluções mais adequadas para abordar a diversidade cultural e eliminar preconceitos em sala de aula” (Vieira; Domingos, 2024, p. 121).

Dessa forma, a produção teórica evidencia que a atuação pedagógica antirracista deve articular-se ao contexto histórico, legal e curricular, orientando práticas que promovam o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a construção de uma cultura antirracista desde a Educação Infantil. Silva, Sá-Silva e Melo (2023, p. 3181) apontam que “A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, pode ser um terreno fecundo para oportunizar mudanças de paradigma, inclusive no combate e enfrentamento ao racismo com o surgimento de práticas antirracistas”. As autoras ainda alertam para a necessidade de [...] buscar rumos para além de práticas não racistas na Educação Infantil, mas que também sejam antirracistas” (SILVA; SÁ-SILVA; MELO, 2023, p. 3186).

Em consonância, Kaercher e Rosa (2021, p. 67) afirmam que “[...] a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) na Educação Infantil diz respeito à construção de uma sociedade livre do racismo desde os primórdios do convívio social (experiência vivida pela criança pequena de 0 a 5 anos dentro das instituições)”. As autoras complementam que:

Combater o racismo desde a Educação Infantil, tomar as crianças pequenas como sujeitos históricos, detentoras de direitos, é passo fundante do cumprimento da lei e de uma educação antirracista na Educação Infantil. Defendemos que tomemos as crianças pequenas como detentoras do direito de aprendizagens antirracistas. (Kaercher; Rosa, 2021, p. 68-69)

Assim, evidencia-se que a Educação Infantil é um espaço estratégico para a promoção de uma cultura antirracista, na qual o respeito à diversidade e a valorização das identidades étnico-raciais se tornam parte da experiência cotidiana das crianças.

Metodologia

O projeto *Era uma vez... os diversos jeitos de ser, com respeito e práticas antirracistas*

está sendo desenvolvido desde o mês de abril do ano de 2025, na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Ivanise Jann de Jesus, no município de Santa Maria/RS, com a turma do Pré B Azul, composta por 12 crianças com idades entre 5 a 6 anos. O foco do trabalho surgiu a partir da observação, em sala referencial, de manifestações verbais de uma criança com conotação racista, o que evidenciou a necessidade de promover ações pedagógicas voltadas à valorização da identidade negra, ao combate de estereótipos e ao incentivo ao respeito às diferenças.

Desde o início, a proposta foi pensada à luz da EREB, tendo como referência a Lei nº 10.639/2003, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as reflexões de autores como Munanga (2005), Andrade (2005), Kaercher e Rosa (2021), Silva, Sá-Silva e Melo (2023) e Vieira e Domingos (2024). Inspirei-me, especialmente, na ideia de Andrade (2005) de que o professor deve atuar como mediador, criando caminhos para que as crianças possam pensar, questionar e ressignificar o mundo ao seu redor através da literatura infantil.

O primeiro passo foi o planejamento. Selecionamos livros infantis com representações positivas de personagens e culturas negras, capazes de provocar conversas significativas. Entre eles, destacam-se *Que cor é minha cor?*, de Martha Rodrigues; *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks; e *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França, que trazem protagonistas negros em contextos de alegria, protagonismo e afeto. O espaço físico também foi reorganizado para ser acolhedor e instigante: um tapete de crochê circular e colorido ao centro, paredes decoradas com imagens de personalidades negras e personagens de desenhos animados, além de espelhos pendurados, criando um ambiente visualmente representativo e inspirador.

As ações pedagógicas se desenvolveram a partir da contação de histórias, que se transformaram em rodas de conversa conduzidas pelas professoras. Nesses momentos, as crianças compartilhavam impressões, memórias e sentimentos, conectando-se com as narrativas e refletindo sobre respeito, orgulho e diversidade.

A partir desses momentos, outras ações foram propostas, dentre as quais destacamos duas. A primeira foi realizada após a leitura e roda de conversa sobre a história *Que cor é minha cor?*, de Martha Rodrigues, na qual as crianças foram convidadas a se observarem no espelho e produzirem autorretratos utilizando lápis de cor (com diversas tonalidades de pele) e papel. Em seguida, a professora em formação Nathana propôs a dinâmica do *papel amassado*: a cada frase negativa enunciada, como “Seu cabelo é feio”, as crianças amassavam o papel; e a cada frase positiva, como “Seu cabelo é lindo”, desamassavam-no. Ao final, mesmo com o papel

aberto, as marcas permaneciam. A professora explicou que as palavras ofensivas deixam marcas profundas nas pessoas, assim como no papel, e que respeitar as características físicas e culturais de cada um é fundamental para a convivência. Todos esses momentos foram registrados pelas professoras e reunidos na montagem a seguir, que evidencia o envolvimento das crianças nas ações e a riqueza das aprendizagens construídas.

Figura 1 – Registros fotográficos das ações desenvolvidas com a professora Nathana.



Fonte: Acervo das professoras, 2025.

Nessa perspectiva, compreende-se que a Educação Infantil, por ser o primeiro espaço institucional de convivência social da criança, constitui um terreno fértil para mudanças de paradigma e enfrentamento ao racismo, favorecendo o surgimento de práticas pedagógicas antirracistas (Silva; Sá-Silva; Melo, 2023). Isso porque, como destacam Kaercher e Rosa (2021), as experiências e representações que as crianças pequenas encontram sobre o humano e sua diversidade étnico-racial influenciam profundamente a construção de sua subjetividade, autoimagem e modo de perceber o outro.

A segunda ação pedagógica envolveu a leitura das literaturas *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, realizada pela professora em formação Nathana, e *O pequeno príncipe preto*, de

Rodrigo França, realizada pela professora regente Taiane. Após a contação das histórias e o diálogo sobre seus personagens e mensagens, foi proposta a *construção de uma coroa* utilizando hastes de chenille. A ação pedagógica simbolizou que todas as crianças podem se sentir príncipes e princesas quando cultivam atitudes respeitadas e reconhecem o valor da diversidade entre seus pares. Como podemos observar na figura a seguir:

Figura 2 – Registros fotográficos das ações desenvolvidas



Fonte: Acervo das professoras, 2025.

Essas experiências revelam a potência da literatura infantil como instrumento de sensibilização e formação de consciência, visto que, como afirma Andrade (2005, p. 118), ela “povoa a imaginação” e atua na “formação da mente plástica do ser que a ela tem acesso”. Além disso, reafirmam que a Educação Infantil é também o espaço onde se exercitam princípios políticos e estéticos voltados à cidadania, à sensibilidade e à promoção da igualdade racial (Vieira; Domingos, 2024).

Durante todo o processo, nós, professoras, mantivemos registros atentos: anotações em

diário, fotografias (com autorização) e transcrições de falas que revelavam mudanças sutis, tais como “Eu gosto de você, do seu cabelo, da sua cor!”, ou muito evidentes, na forma como as crianças olhavam para si, para os colegas e para o mundo.

Mais do que seguir um roteiro rígido, a metodologia se construiu no encontro com as crianças, na escuta de suas vozes e no reconhecimento de suas histórias. Como nos ensina Andrade (2005), importante:

É tentar refazer a história individual na história coletiva então desprovida, na maioria das vezes, de referências encobertas na memória. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras. Nisto consiste a Oficina de Identidade Racial. (ANDRADE, 2005, p. 120)

Foi nesse diálogo vivo que a prática antirracista foi construída com sentido e potência, reafirmando que cada gesto, cada palavra e cada história partilhada contribuíram para (re)construir identidades e fortalecer a memória coletiva.

Análise

Após vivenciar parte do projeto — que continuará até o final do ano letivo de 2025 — observamos mudanças significativas nas falas, atitudes e interações entre as crianças. Comentários como “Eu gosto do seu cabelo” ou “A minha cor também é bonita” evidenciam uma percepção crescente sobre o valor da diversidade e o reconhecimento da identidade própria e dos colegas.

As ações pedagógicas, especialmente a dinâmica do papel amassado e a construção da coroa, mostraram-se estratégias eficazes para que as crianças compreendessem, na prática, o impacto das palavras e dos gestos sobre os outros. Esses resultados reforçam a importância de experiências significativas, mediadas por professores atentos às memórias e experiências das crianças. Conforme Kaercher e Rosa (2021):

[...] a criança bem pequena está construindo as suas impressões e seus saberes sobre o mundo, as representações que ela encontra do humano, dos modos como este humano é mostrado na sua pluralidade, na sua diversidade étnico-racial, influenciam os modos como ela vai construir sua subjetividade – sua autoimagem e sua autoestima. Influenciam, também, como ela irá pensar os outros, em especial os sujeitos não-brancos. (Kaercher; Rosa, 2021, p. 67)

Dessa forma, tomar as crianças como sujeitos históricos e detentoras de direitos,

incluindo o direito a aprendizagens antirracistas, é fundamental para a construção de uma educação que combate o racismo desde os primeiros anos (Kaercher; Rosa, 2021, p. 68-69). Observa-se que essas mudanças não surgem de forma imediata, mas se desenvolvem gradualmente à medida que as crianças se engajam em experiências coletivas e se reconhecem nos diálogos, nas histórias e nas ações pedagógicas. Nesse processo, a escuta ativa, o diálogo contínuo e a atenção às memórias das crianças são estratégias essenciais para internalizar conceitos como respeito, valorização da diversidade e pertencimento.

Conforme Andrade (2005) e Munanga (2005), positivar o lado negro de cada criança e oferecer referências coletivas sobre resistência e representatividade contribui para a formação de identidades mais conscientes e afirmativas. Assim, o projeto evidencia que práticas pedagógicas antirracistas, quando articuladas com referências teóricas e mediadas por professoras sensíveis às questões étnico-raciais, não apenas promovem reflexões sobre respeito e diversidade, mas iniciam processos de transformação nas relações interpessoais e na construção de uma cultura escolar antirracista.

Considerações finais

Ao planejarmos um projeto que busca o fortalecimento de atitudes antirracistas na escola de Educação Infantil, tivemos como fio condutor os referenciais teóricos e legais sobre a temática como fortes aliados. Mas sabemos que é preciso mais do que isso. Precisamos, como adultas responsáveis pela educação de crianças pequenas, demonstrar posicionamentos e ações que promovam reflexões para além de uma sala de aula. O caminhar desse projeto tem evidenciado que as crianças podem ser parceiras na construção de aprendizagens sobre o povo negro e sobre o respeito que precisamos ter à cultura e à história dos povos originários. A diversidade sempre pode ser visualizada, em todo e qualquer contexto, sobretudo nas escolas. E é no contexto escolar e com as crianças ainda bem pequenas que precisamos refletir criticamente sobre a formação de seres humanos cada vez mais atentos à diversidade e respeitosos com as histórias e memórias de cada um/cada uma.

Este foi o primeiro projeto desenvolvido com a turma do Pré B Azul com base na EREER, e ele será concluído junto ao final do ano letivo, pois não se constitui em um momento isolado, mas faz parte das construções cotidianas das crianças. Desejamos que muitos outros projetos antirracistas possam ser vivenciados pelas crianças na Educação Infantil, pois é neste terreno

fértil que germinam atitudes de respeito, empatia e valorização da diversidade.

Vale destacar que esta pesquisa apresenta alguns limites, como o período relativamente curto de implementação do projeto, o contexto específico da turma do Pré B Azul e o tamanho reduzido da amostra. Entretanto, essas limitações não diminuem a importância das experiências observadas. Para pesquisas futuras, sugere-se ampliar o estudo para diferentes turmas, escolas e faixas etárias, investigando a continuidade de práticas antirracistas e o impacto dessas ações no desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização da diversidade desde os primeiros anos da Educação Infantil.

Referências

- ANDRADE, I. P. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-123.
- CARDOSO, F. H. Prefácio à 2ª impressão. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 9-10.
- HENRIQUES, R.; CAVALLEIRO, E. Prefácio à 2ª edição. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-13.
- KAERCHER, G. E. P. da S.; ROSA, G. O. N. A experiência de implementação da ERER na Educação Infantil à luz da fiscalização do TCE. In: COUTO, A. M.; ROSA, G. O. N.; SANTOS, J. A. dos (Orgs.). *Educação antirracista: fiscalização e desafios*. Porto Alegre: Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, 2021. p. 65-81.
- MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.
- SOUZA, P. R. Prefácio à 1ª edição. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 7-8.
- SILVA, J. N. B.; SÁ-SILVA, J. R.; MELO, R. M. L. Por uma educação infantil antirracista. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 9, n. 6, p. 3179–3190, jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i6.10560>. ISSN 2675-3375.
- VIEIRA, J. de F.; DOMINGOS, C. D. Relações étnico-raciais na formação e prática docente da Educação Infantil: desafios e possibilidades. *Caderno Intersaberes*, Curitiba, v. 13, n. 48, p. 113-126, 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº

LIMA, G. E.; VEIGA, T. C.; MUNHÓS, N. N.
Era uma vez...os diversos jeitos de ser, com respeito e práticas antirracistas

10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

Recebido em: 26 set. 2025.
Aprovado em: 28 out. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras

***FORMAR PARA ALÉM DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: EXPERIÊNCIA
FORMATIVA PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS***

***EDUCATING BEYOND A SINGLE STORY: A FORMATIVE
EXPERIENCE FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION***

***FORMAR MÁS ALLÁ DE UNA HISTORIA ÚNICA: EXPERIENCIA
FORMATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-
RACIALES***

Rosiane Souza Santos¹

 0009-0007-7000-5519

Idalina Souza Mascarenhas Borghi²

 0000-0002-0724-920X

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre uma experiência formativa com educação das relações étnico-raciais, envolvendo professores de Linguagens e Ciências Humanas. Essa experiência é continuidade das ações do Produto Educacional (PE) da pesquisa de mestrado, da primeira autora, desenvolvida em um mestrado profissional. Para o desenvolvimento da proposta no contexto escolar, partimos do pressuposto de que é imprescindível construir com os professores/as vivências de formação continuada, de modo a promover uma abordagem crítica e problematizadora sobre a temática. A metodologia utilizada nesse estudo tomou como base os círculos epistemológicos, inspirados nos círculos de cultura de Paulo Freire, os quais propiciam uma relação de diálogo entre pesquisadores e participantes, reconhecendo que todos estão em constante aprendizado e contribuem para uma formação que assume o compartilhamento de saberes e fazeres como pressupostos fundantes da formação de educadores em serviço. A experiência mostrou que os/as professores/as refletiram sobre as formas como as narrativas modificam percepções coletivas e como o racismo se perpetua por meio da invisibilização e do silenciamento do debate no espaço escolar. Portanto, percebeu-se que o diálogo sobre as relações étnico-raciais no processo educativo é essencial para uma educação justa, equitativa e relevante para todos os estudantes.

¹ Mestra em Educação Inclusão e Diversidade. Sec-BA. rosianerose30@gmail.com

² Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Uneb). Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora permanente do Programa de pós- Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID). ismborghi@ufrb.edu.br .

PALAVRAS-CHAVE: professores; ERER; formação; experiência.

ABSTRACT: *The present article aims to reflect on a formative experience involving education on ethnic-racial relations, engaging teachers from the Languages and Human Sciences areas. This experience continues the actions of the Educational Product (EP) developed in the first author's master's research, conducted within a professional master's program. For the development of the proposal in the school context, we assumed that it is essential to build continuing education experiences with teachers in order to promote a critical and problematizing approach to the theme. The methodology used in this study was based on epistemological circles, inspired by Paulo Freire's culture circles, which foster a dialogical relationship between researchers and participants, recognizing that everyone is in constant learning and contributes to a form of education that embraces the sharing of knowledge and practices as foundational assumptions in the training of in-service educators. The experience showed that the teachers reflected on how narratives shape collective perceptions and how racism is perpetuated through the invisibilization and silencing of the debate within the school space. Therefore, it was observed that dialogue on ethnic-racial relations in the educational process is essential for a fair, equitable, and meaningful education for all students*

KEYWORDS: teachers; erer; training; experience

RESUMEN: *El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre una experiencia formativa en educación de las relaciones étnico-raciales, que involucró a docentes de las áreas de Lenguajes y Ciencias Humanas. Esta experiencia da continuidad a las acciones del Producto Educativo (PE) desarrollado en la investigación de maestría de la primera autora, realizada en un programa de maestría profesional. Para el desarrollo de la propuesta en el contexto escolar, partimos del supuesto de que es imprescindible construir, junto con los/las docentes, experiencias de formación continua que promuevan un enfoque crítico y problematizador sobre la temática. La metodología utilizada en este estudio se basó en los círculos epistemológicos, inspirados en los círculos de cultura de Paulo Freire, los cuales propician una relación de diálogo entre investigadores y participantes, reconociendo que todos están en constante aprendizaje y contribuyen a una formación que asume el intercambio de saberes y haceres como presupuestos fundamentales en la formación de educadores en servicio. La experiencia mostró que los/las docentes reflexionaron sobre las formas en que las narrativas modifican las percepciones colectivas y cómo el racismo se perpetúa mediante la invisibilización y el silenciamiento del debate en el espacio escolar. Por lo tanto, se observó que el diálogo sobre las relaciones étnico-raciales en el proceso educativo es esencial para una educación justa, equitativa y relevante para todos los estudiantes*

PALABRAS CLAVE: profesores; ERER; formación; experiencia.

1 Introdução

“As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar” (Chimamanda Adichie)

Em seu livro *O perigo de uma história única*, a autora Chimamanda Adichie nos permite compreender que as histórias contadas interferem diretamente na vida de um povo e, assim foi criada e contada apenas uma história da África, que reduziu o continente a imagens de pobreza, guerra e fome. As desigualdades sociais, geradas por processos de colonização e tantos outros ataques aos povos africanos, legaram a esse continente situações de profundas violências à vida humana, realidades que não podem ser silenciadas, mas elas não representam a totalidade da África, que contrasta as injustiças socioeconômicas com as suas riquezas e diversidades.

Portanto, em sala de aula faz-se necessário que sejam contadas outras histórias da África. Conforme Hernandez (2005), muito ainda tem-se de África que desconhecemos. É fundamental nos apropriarmos de novas histórias sobre o continente africano, pois, ao trabalharmos em sala de aula com uma única narrativa, corremos o risco de internalizar estereótipos e preconceitos que, frequentemente, resultam em discriminação e exclusão dos povos africanos e de seus descendentes.

Entendemos que a perspectiva eurocêntrica, historicamente utilizada para balizar os valores da sociedade brasileira, influenciou e influencia o modo como a história da África tem sido contada, supervalorizando a visão de realidade centrada nos valores, saberes e experiências europeias (Adichie, 2019). Contudo, mesmo em meio à tentativa de silenciamento e apagamento da história e de toda riqueza dos povos africanos, a cosmo percepção africana permanece resistindo e forjando outros olhares e modos de socializar de construir e socializar conhecimentos, rasurando a história única, tão presente na lógica formativa hegemônica.

No espaço escolar, por meio dos relatos dos professores nas Atividades Complementares (ACs), foi possível perceber que visões estereotipadas sobre a África ainda circulavam entre os estudantes e até mesmo entre alguns docentes. Essa percepção pode estar relacionada às narrativas sobre o continente que eles ouviram ao longo da vida e que se refletiram no painel produzido durante a formação. Com o intuito de transformar a visão de África que transita no espaço escolar, foi realizada uma formação continuada em serviço sobre

a África, com professores das áreas de Linguagens e Ciências Humanas em uma escola do campo.

Essa experiência formativa integra o quinto círculo formativo que faz parte do Produto Educacional (PE) resultante de uma pesquisa desenvolvida pela primeira autora, no mestrado profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade (UFRB), que teve como objetivo promover diálogos sobre a importância de incorporar histórias diversas sobre os africanos, a fim de possibilitar uma compreensão mais ampla e realista da África, que envolva a compreensão da complexidade, riquezas e diversidade que constituem esse continente, e não se restrinja a narrativas fragmentadas, preconceituosas e estereotipadas.

A reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais em escolas do campo, das águas e das florestas é fundamental para garantir uma educação mais justa, inclusiva (Brasil, 2004) e que valorize a diversidade cultural do campo, considerando que o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 apresenta que as comunidades do campo são formadas por grupos étnicos e raciais diversos, como agricultores familiares, caiçaras, quilombolas, indígenas etc., considerando que cada grupo possui suas próprias histórias, culturas e conhecimentos.

É nesse sentido de tensionar o debate acerca de uma escola que respeite as histórias, culturas e conhecimentos dos povos que as reflexões de Gomes (2005) nos possibilitam pensar que a educação das relações étnico-raciais contribui para a promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou racial.

O estudo da história e da cultura dos diferentes grupos étnicos e raciais permite que os estudantes se reconheçam e se valorizem, fortalecendo sua identidade e autoestima. Para que tal ação se concretize na escola, partimos do pressuposto de que é imprescindível oferecer formação continuada aos professores, colaborando com a abordagem do tema de forma crítica e reflexiva nas escolas do campo, das águas e das florestas.

A formação de professores/as exige a valorização dos saberes docentes e sua articulação com as práticas pedagógicas, para promover experiências formativas que dialoguem com a diversidade dos sujeitos e de seus territórios, atendendo às demandas contemporâneas da educação. Nesse contexto, os educadores/as precisam assumir um papel central no processo de qualificação coletiva, em um movimento que se dá no interior da própria profissão, fortalecendo-os em sua autonomia, capacidade de decisão e atuação (Nóvoa, 2012).

Conforme Nóvoa (2019), a escola passa por uma metamorfose e com ela é necessário

repensar a formação de professores, bem como proporcionar um novo ambiente para essa formação, entendendo que o lugar da formação é o lugar da profissão, compreendendo que “é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos/as professores/as” (Nóvoa, 2019, p. 11).

Nesse sentido, buscamos inspiração na perspectiva de formação defendida por Nóvoa (2019) para construir a experiência formativa em serviço que será descrita, compreendendo que a formação continuada para a educação das relações étnico-raciais pode contribuir para os/as professores/as desconstruírem estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais crítica e complexa sobre as questões étnico-raciais, oferecendo subsídios para que os docentes possam enriquecer suas aulas e valorizar as diversidades culturais presente em sala de aula. Vivência que pode contribuir para viabilizar a utilização de estratégias e práticas pedagógicas que combatam o racismo e promovam uma educação antirracista.

2 Metodologia e contextualização da experiência formativa

A experiência de formação continuada faz parte do Produto Educacional (PE) resultante de uma pesquisa de mestrado, no qual foram planejados oito círculos formativos. Os três primeiros encontros foram aplicados especificamente com os professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2023. Esta formação integra o quinto círculo formativo que foi aplicado no ano de 2024, entretanto, este círculo formativo foi ampliado para os demais professores da instituição, já que alguns docentes que participaram em 2023 não estavam mais vinculados à escola, pois eram contratados temporariamente e seus contratos haviam se encerrado.

Participaram da experiência aqui relatada dez professores. Contudo, apenas cinco docentes autorizaram o uso de suas falas para fins de pesquisa. Entre eles, dois já haviam participado da primeira etapa da investigação, destinada somente aos professores da EJA: Zumbi e Luís Gama, e as três professoras que contribuíram nesta fase da formação foram nomeadas como Carolina, Acotirene e Katherine.

A escolha dos nomes fictícios está relacionada à valorização de personalidades negras que deixaram importantes legados para a ciência, a literatura e a luta antirracista. Além de simbolizar esse reconhecimento histórico, a adoção de nomes fictícios foi preciso para

assegurar a ética na pesquisa e garantir o sigilo dos participantes, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O diálogo formativo foi realizado durante as ACs dos/as professores/as, com foco nos docentes de Ciências Humanas e Linguagens. Foi realizado com 5 professores de ciências Humanas. A metodologia utilizada para o momento formativo foi o círculo epistemológico (CE).

Os círculos epistemológicos são inspirados nos círculos de cultura de Paulo Freire, promovem uma relação de diálogo entre pesquisadores e participantes, reconhecendo que todos estão em constante aprendizado, contribuindo para a formação uns dos outros; por isso que “no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’ [...]” (Freire, 1987, p. 7).

Nos círculos epistemológicos, os participantes são vistos como sujeitos ativos da pesquisa, e “não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação” (Romão *et al.*, 2006, p. 4).

Conforme a citação, podemos inferir que a pesquisa é um processo colaborativo, no qual todos os envolvidos compartilham suas perspectivas e conhecimentos através do diálogo, reconhecendo que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 50).

Portanto, nesse processo o pesquisador utiliza diversos recursos para estimular o diálogo e a reflexão, como trechos de filmes, imagens, músicas e questões desafiadoras. O processo inclui momentos de escuta atenta, exploração aprofundada dos temas, análise crítica, reconhecimento das limitações, diálogo reflexivo, registro criativo, conscientização e transformação pessoal.

Nessa perspectiva, o círculo formativo foi organizado da seguinte maneira:

Quadro 1 – Roteiro formativo

ORGANIZAÇÃO DO CÍRCULO FORMATIVO		
TOTAL DE ENCONTROS: 2		
TOTAL DE HORAS: 8 HORAS		
OBJETIVO:		
Mobilizar os/as professores/as para uma vivência formativa que situe a escola do Campo como espaço privilegiado para a construção de uma identidade étnico-racial positiva		
Abrindo a roda:		
1º momento: Organizar o círculo de diálogo acolhendo com uma frase de Nelson Mandela 2º momento: Assistir o vídeo “O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie”; 3º momento: Reflexões sobre o vídeo a partir das questões problematizadoras; 4º momento: Leitura do texto “informe-se sobre o racismo” de Djamila Ribeiro; 5º momento: Reflexão do texto e construção de síntese coletiva; 6º momento: Reproduzir em sala de aula o vídeo de “o perigo de uma história única” e construir um painel com os estudantes de como a história da África e dos africanos foi apresentada no seu percurso escolar.		
TEXTO/ VÍDEO	REFERÊNCIAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
O perigo de uma história única	TED – O perigo de uma história única – Chimamanda Adichie – Dublado em português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ . Acesso em: 29 de junho de 2023.	Como a escola pode reforçar uma história única? Como a África e os africanos são apresentados nos livros didáticos trabalhados por você em sala? Qual história única você já ouviu sobre a cultura africana e afro-brasileira?
Informe-se sobre o racismo	RIBEIRO, Djamila. Informe se sobre o racismo . In: Pequeno manual antirracista. Companhia das letras, 2019.	Qual o trato que a escola tem dado à história e à cultura de tradição africana? Como você aborda em sala de aula a diversidade étnico-racial e cultural? Como nossa escola tem contribuído na luta antirracista?
LEITURAS COMPLEMENTARES:		
GOMES. Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação : repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.		
GOMES. Nilma Lino. Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social: corpo negro regulado e corpo negro emancipado. In: GOMES. Nilma Lino. O movimento negro educador : saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2017.		
VÍDEO COMPLEMENTAR:		
IFÉ, Amilcar. Relações Étnico-Raciais – Profº. Dr. Kabengele Munanga . Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA . Acesso em: 29 jun. 2023		

Fonte: Elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

Dessa forma, o círculo epistemológico teve início com a leitura de uma citação de Nelson Mandela: "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar", seguida de reflexões sobre a frase. Posteriormente, foi exibido o vídeo *O perigo de uma história única*, sendo realizado um diálogo acerca do vídeo e da mensagem de Mandela.

Continuando o círculo epistemológico e as interações, foi realizada a leitura de um texto

de Djamila Ribeiro intitulado *Informe-se sobre o racismo*. O texto faz parte da obra completa da autora: *Pequeno Manual Antirracista*. Após a leitura compartilhada do texto pelos docentes, foi realizado um debate sobre o texto e a construção da síntese coletiva, expressa em um painel sobre o que os docentes ouviram falar da África em sua escolarização básica.

Durante todas as etapas do círculo epistemológico, a mediadora provocava a construção de sugestões de como utilizar cada material com os estudantes em sala de aula. Dessa forma, a mediadora sugeriu que os professores utilizassem o vídeo de Chimamanda ou o livro desta autora que tem também por título *O perigo de uma história única*, disponível na biblioteca da escola, bem como o livro completo de Djamila Ribeiro, *Pequeno manual antirracista*.

Ao final, a mediadora entregou um papel e pediu aos professores que anotassem o que ouviram sobre a África durante a sua educação básica, para ser colocado em um painel. E por meio das partilhas e discussões anteriores, foi construída a síntese coletiva da atividade. Os professores relataram no painel que, em sua escolarização, a África era representada como um lugar de fome e miséria, AIDS, guerra, como um país único e não um continente, com muitos animais, lugar de onde vieram os escravizados. Um professor afirmou que não ouviu nada sobre a África em sua escolarização básica e outros sinalizaram que África era lugar em que moravam apenas pessoas negras e lugar das savanas.

A partir da construção da síntese coletiva, a mediadora propôs que o grupo refletisse sobre essas "histórias" à luz do vídeo de Chimamanda, traçando um paralelo com a necessidade de apresentar aos estudantes outras perspectivas sobre a África, para além da "história única" que a retrata como um lugar negativo. Foi proposto aos professores/as que realizassem essa atividade em sala de aula com os estudantes.

Essa experiência se mostrou muito relevante, pois ao refletirem sobre o perigo de uma história única, os docentes perceberam os impactos dessa história para alimentar o racismo que é tão presente em nossos dias. Nós podemos enfrentá-lo e uma das formas de fazer esse enfrentamento é a partir do entendimento de outras possibilidades de narrativas e, portanto, do desvelamento de outras histórias. As histórias, como nos apresenta Adichie (2019), importam. E nós professores podemos e devemos fazer a escolha de quais histórias da África vamos trabalhar na sala de aula.

3 Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula: narrativas de professores

Valorizar a história positiva da África significa romper com estereótipos reducionistas e preconceituosos que por muito tempo invisibilizaram a riqueza cultural, científica e histórica do continente africano. Ao trazer para o espaço escolar exemplos de civilizações africanas, saberes ancestrais e contribuições de povos negros para a formação do Brasil e do mundo, os docentes percebem e anunciam a existência de outras realidades, desconstruindo a visão única que, historicamente, sustentou o discurso da estereotipia sobre o continente africano e ratificou o racismo estrutural no Brasil. As fissuras que emergem da construção de narrativas mais realistas sobre a história de África podem fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes negros e promover o respeito e a valorização das diferenças.

Foi com esse intuito que a experiência formativa foi iniciada com uma frase de Nelson Mandela e, após a leitura da frase, a professora Katherine afirmou que:

Eu acredito que essa frase de Mandela reflete muito essa questão que nós temos, a gente está falando, o colonialismo que trouxe aí vários estereótipos, várias questões que nós mantemos com relação ao preconceito, ao racismo em si.”Então, nós não aprendemos, nós não nascemos odiando ninguém. Então, isso foi aprendido pela sociedade. Porque já traz todo esse histórico aí do colonialismo. Dentro disso aí, já vem esses ensinamentos de que existe uma superioridade de massa. Que isso, na verdade, não existe. Então, se foi aprendido dessa forma, pode ser muito bem desmitificado. E a sociedade em si precisa rever isso de uma forma diferente (Katherine, 2024).

O comentário da professora Katherine traz uma reflexão importante sobre a herança do colonialismo e como ele contribuiu para a construção de estereótipos e práticas racistas que ainda persistem na sociedade. A ideia central reforça o pensamento de Mandela de que ninguém nasce odiando o outro, mas que esse comportamento é aprendido socialmente, o que significa que também pode ser desconstruído.

A fala da professora nos remete ao fato de que, historicamente, foi construída a ideia de uma superioridade das pessoas brancas e não podemos negar a influência das ideias científicas que também justificaram o colonialismo. Essas teorias, desde o final do século XVII, buscaram justificar a superioridade de certas raças em relação a outras. Nessa perspectiva,

A distinção de grupos de indivíduos humanos por meio da categoria raça esteve historicamente relacionada à prática científica de classificar de maneira hierarquizada a variabilidade humana desde finais do século XVII. Lineu, em 1758, na décima

edição de *Systema naturae*, distinguiu as variedades *Homo sapiens europeus*, *Homo sapiens asiaticus*, *Homo sapiens afer*, *Homo sapiens americanus*. Nessa obra estabeleceu-se a cor da pele como principal critério físico para categorizar as variedades da espécie *Homo sapiens*, associada a características psíquicas e morais. Assim, por exemplo, os brancos (*Homo sapiens europeus*) foram descritos como sanguíneos, ardentes e engenhosos, e os negros (*Homo sapiens afer*) como indolentes, preguiçosos e negligentes (Sepúlveda *et al.*, 2022, p. 812).

Percebe-se que, na divisão dos grupos humanos a partir da raça ligada à prática científica, por volta do final do século XVII, a cor da pele se tornou o principal critério para definir esses grupos, e a cada um deles foram atribuídas características psicológicas e morais específicas, se estabelecendo uma hierarquia de povos superiores e inferiores.

Segundo Munanga (2004), o problema central não é a classificação em si ou a falta de base científica para o conceito de raça. O problema começou quando os estudiosos hierarquizaram os grupos humanos com base em características físicas, estabelecendo uma ordem de valor entre as raças. Mesmo com a comprovação da inexistência biológica da raça, destaca-se que essa hierarquização científica foi usada para legitimar a escravização de negros e indígenas, cujas consequências persistem até hoje.

O professor Zumbi (2024), participante do círculo epistemológico, reconhece essas consequências e nos diz: “Eu acho que a questão do racismo é algo muito forte ainda [...]”. Complementando, o professor Luís Gama (2024) ressalta que, em sala de aula, isso é muito presente, sendo que: “Aqui tem uma turmas, que são das ilhas e eu observo que são os alunos que ficam ilhados, justamente os negros”.

Mediante as falas dos professores, percebemos que, muitos anos após a colonização, ainda vivenciamos o racismo, muito presente em nosso contexto social e isso reflete na escola. E é na escola que podemos colaborar para mudar esse cenário. Nesse sentido, a professora Carolina (2024) acrescenta: “Mas eu acho que é isso. Eu acho que ir à escola, eu vejo a escola como esse primeiro lugar, eles têm essa oportunidade de se reconhecer” [...].

Mediante o exposto, é muito pertinente elucidar a afirmação de Munaga (2010), quando aponta que a educação é um espaço privilegiado para essas discussões em todo o currículo, pois a questão de como equilibrar a liberdade de cada pessoa com o respeito e a valorização das diversas culturas existentes, e como garantir tudo isso por meio das leis fundamentais, nos leva a pensar sobre o papel crucial da educação. O autor ainda acrescenta que as leis, por si só, com seu poder de punir, não são suficientes para resolver completamente os desafios relacionados ao reconhecimento das diferenças culturais. A educação se torna, então, uma ferramenta

essencial para construir uma sociedade que realmente respeite a diversidade.

Contudo, vale salientar que os educadores também tem dificuldades para fazer acontecer uma educação que seja esse espaço de reparação, como coloca a professora Carolina: “[...] Não quer e não se reconhece. E a gente se sente impotente diante dessas coisas. Como é que eu posso fazer para ajudar esses meninos a se reconhecerem enquanto seres humanos, como pessoas negras e tudo mais”. Ao falar das dificuldades dos estudantes se reconhecerem como negros, a professora expressa a preocupação do que fazer. Isso nos leva a refletir que a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio, completou 22 anos de existência em 2025; já a Lei nº 11.645/08 que acrescenta a obrigatoriedade da história e cultura indígena completou 17 anos e, mesmo assim, ainda enfrentamos muitos desafios para a descolonização dos currículos na Educação Básica (Gomes, 2017).

Mas acreditamos que a formação de professores é um dos caminhos possíveis para ajudá-los em suas dificuldades, subsidiando sua prática pedagógica com foco na ERER, visto que:

[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade Étnico-Raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 17).

Conforme exposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é imprescindível a formação de professores, a fim de corrigir atitudes e posturas preconceituosas. É preciso criar estratégias de forma que essa formação aconteça no chão da escola, em todas as áreas do conhecimento.

Ainda sobre a dificuldade dos estudantes se reconhecerem, a professora Acotirene (2024) complementa a fala da professora Carolina, ao refletir que

[...] E a gente teve um monte de meninos, que são negros, mas que se entendem, que se enxergam, que se veem, que são brancos. Aqui a gente vai pensar, pensar que sou negro, Deus é mais! Eu não sou negro não. E eles começam a colocar os apelidos. O cabelo que é duro, a boca, a perna e o estereótipo.

Cabe ressaltar, mediante o que as professoras trazem sobre o reconhecimento da identidade negra, que a construção dessa identidade é bem complexa, mediante as ideias e estereótipos que foram criados sobre a população negra e é por isso que, conforme Adichie (2019), as histórias são importantes, e foram usadas muitas vezes para caluniar e inferiorizar. Sendo assim, as histórias “podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32).

Covém salientar que essas histórias refletem nas ações e pensamentos de pessoas brancas e negras, e colaboram para que os africanos e afrodescendentes se sintam inferiores e reproduzam as ideias do colonizador, como é expresso por Frantz Fanon (2008), no seu livro *Pele negra, máscaras brancas*. Portanto, os professores necessitam fazer a escolha de quais histórias dos africanos e indígenas irão trabalhar na sala de aula.

É no sentido dessa reparação histórica que torna-se importante reconhecer que a abordagem sobre a EREER, além de contribuir com o reconhecimento da cultura e história africana, destrói os estereótipos que alimentam a falsa ideia de inferioridade dos grupos não-brancos e a noção de superioridade branca, que se baseia na representação do branco como modelo universal de humanidade (Sepúlveda *et al.*, 2022).

Portanto, precisamos nos apropriar de histórias positivas do continente africano e, nesse sentido, apresentar novas histórias do continente africano, como o professor Zumbi (2024) nos fala:

Esse processo de resistir, isso é cansativo, isso dói, isso machuca. Resistir como? A gente ver aí as histórias de diversos heróis. Diversas personagens negras, e resistiram. E de que forma resistimos? A gente vem para outras histórias de pessoas que lutavam e que o livro didático não trouxe.

O caminho que o professor Zumbi (2024) nos relata é o que precisamos trilhar, contando outras histórias que o colonizador não contou em nossa prática pedagógica e que não estão nos livros didáticos, tendo em vista que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana “[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas” (Gomes, 2012, p. 100).

E, nesse sentido de caminhar para mudanças de práticas, podemos aprender muito com o movimento negro. Para Gomes (2017), o movimento negro foi fundamental na luta por uma

educação antirracista, pois ressignificou e politizou o conceito de raça, atribuindo um caráter emancipatório e não inferiorizante.

Ao politizar a raça, o movimento negro rompe com visões negativas e distorcidas sobre a história e cultura do povo afrodescendente, atribuindo ao conceito de raça uma concepção afirmativa, a qual colaborou para retirar a população negra do lugar de inferioridade marcado pelo racismo, que foi construído historicamente. Sendo assim, o movimento negro foi fundamental na luta por uma educação antirracista (Gomes, 2017).

O momento formativo partiu do pressuposto de que incorporar essas contribuições do movimento negro e promover práticas descolonizadoras do currículo permite a escola se tornar um espaço de construção de identidades positivas e de combate ao racismo. A experiência formativa, portanto, aponta para a urgência de uma prática pedagógica comprometida com a valorização das identidades negras e com a desconstrução de narrativas hegemônicas que perpetuam o racismo. Ao reconhecer a importância das contribuições do movimento negro e ao incorporar práticas descolonizadoras no currículo e na formação de professores, acreditamos que a escola assume um papel ativo na promoção de uma educação antirracista, crítica e emancipatória, capaz de formar sujeitos conscientes de sua história, cultura e direitos.

4. Considerações finais

A experiência formativa mostrou que os professores refletiram sobre as formas como as narrativas condicionam a percepção do outro e como o racismo se perpetua por meio da invisibilização e do silenciamento. Com Mandela aprendemos a importância da educação para a diversidade, indicando que se aprende a odiar pela cor da pele, mas também podemos aprender a amar e isso está relacionando ao que ouvimos de cada etnia .

Com Djamila, compreendemos que o racismo estrutural não se limita a ações individuais, mas está enraizado em instituições e práticas sociais cotidianas. Assim, essa formação contribuiu para ampliar o olhar crítico, promover empatia e reforçar o compromisso com uma educação antirracista, que valorize a pluralidade de vozes, histórias e identidades.

Com Chimamanda e o perigo de uma história única, foi possível perceber os impactos dessa narrativa na perpetuação do racismo, que é tão presente em nossos dias, e que podemos enfrentar a partir de novas histórias, promovendo uma visão mais crítica sobre as questões

étnico-raciais, além de ofertar subsídios em que os docentes possam enriquecer suas aulas e valorizar as diversidades culturais presentes em sala de aula.

Os resultados da experiência indicam que formar para além de uma história única é formar para o reconhecimento da diversidade, para o enfrentamento das desigualdades e fortalecimento das identidades negras. A partir dos diálogos e das produções coletivas, os/as professores/as podem repensar suas práticas, compreendendo que a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 continua sendo uma urgência e sua materialidade exige engajamento político, epistemológico, cultural, ancestral e afetivo.

Portanto, foi notável, durante o diálogo, que as relações étnico-raciais no processo educativo são essenciais para uma educação justa, equitativa e relevante para todos os estudantes. Principalmente em nosso contexto, que foi marcado por uma história de escravização e desigualdades raciais persistentes, é fundamental mobilizar a construção da identidade étnico-racial positiva dos estudantes, contribuindo para que o currículo e o processo de ensino e aprendizagem seja mais justo e inclusivo, numa perspectiva antirracista.

Assim, compreendemos que a formação docente em serviço, articulada às realidades e às narrativas dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, constitui um espaço privilegiado para o exercício da escuta, da partilha e da reconstrução de sentidos. É nesse movimento que a escola pode se tornar um território de resistência, onde o currículo se descoloniza e o conhecimento se torna plural.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 29 jun. 2023.

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, DF, 2004.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, v. 5, p. 16–34, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 10, p. 37–55, jan./jun. 2008/2010. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, n. 35, p. 11-11, 2012.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio et al. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 9, p. 173–195, 2006.

SEPÚLVEDA, Claudia; FADIGAS, Mateus Dumont; ARTEAGA, Juan Manuel Sánchez. Educação das relações étnico-raciais a partir da história do racismo científico: princípios de planejamento e materiais curriculares educativos. *REnBio*, v. 15, n. esp2, p. 808-830, 2022. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/743>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Recebido em: 25 set. 2025.

Aprovado em: 01 nov. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras

Revisor(a) de língua inglesa: as autoras

Revisor(a) de língua espanhola: as autoras

Descolonizando a Filosofia: Ensino da Filosofia Africana e Ameríndia na EJA

Decolonizing Philosophy: Teaching African and Amerindian Philosophy in Adult Education

Descolonizando la filosofía: Enseñanza de la filosofía africana y amerindia en la educación de adultos

Ivan Pereira Quintana¹

 0009-0002-2778-2084

Dieison William Antunes dos Santos²

 0009-0001-5915-2952

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre uma experiência docente no ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como eixo estruturante da prática. O estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da decolonialidade e na análise de discurso, conforme Pêcheux e Orlandi (*apud* Caregnato e Mutti, 2006), articulando linguagem, ideologia e história como dimensões constitutivas da produção de sentido. A metodologia adota abordagem qualitativa e interpretativa, combinando referencial teórico e estudo de caso desenvolvido em uma turma de primeiro ano da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS. O corpus compreende anotações em diário de campo, transcrições de falas e produções escritas dos estudantes, analisadas discursivamente. Os resultados indicam que a inserção da ERER na disciplina de Filosofia promove deslocamentos epistemológicos, amplia o engajamento crítico dos alunos e favorece o reconhecimento de epistemologias africanas e ameríndias como constitutivas do ato de filosofar. Conclui-se que o ensino de Filosofia, quando atravessado por perspectivas decoloniais, converte-se em espaço de reflexão, emancipação e reconstrução de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; ERER; Filosofia.

ABSTRACT: This article aims to analyze and reflect on a teaching experience in Philosophy in Youth and Adult Education (EJA), using Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) as the structuring axis of the practice. The study is based on the theoretical assumptions of decoloniality and discourse analysis, according to Pêcheux and Orlandi, articulating language, ideology, and history as constitutive dimensions of the production of meaning. The methodology adopts a qualitative and interpretative approach, combining theoretical frameworks and a case study developed in a first-year EJA class at the Colégio de Aplicação da UFRGS. The corpus includes field journal notes, transcripts of speeches, and written productions of students, discursively analyzed. The results indicate that the inclusion of ERER in the Philosophy discipline promotes epistemological shifts, broadens students' critical engagement, and favors the recognition of African and Amerindian epistemologies as constitutive of the act of philosophizing. It is concluded that the teaching of Philosophy, when permeated by decolonial perspectives, becomes a space for reflection, emancipation and reconstruction of meanings.

KEYWORDS: Decoloniality; ERER; Philosophy.

¹ Mestre em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ivanquintana@gmail.com.

² Graduando em Filosodia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: Dieisonwilliam13@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre una experiencia docente de Filosofía en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), utilizando la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) como eje estructurante de la práctica. El estudio se basa en los presupuestos teóricos de la decolonialidad y el análisis del discurso, según Pêcheux y Orlandi, articulando el lenguaje, la ideología y la historia como dimensiones constitutivas de la producción de sentido. La metodología adopta un enfoque cualitativo e interpretativo, combinando marcos teóricos y un estudio de caso desarrollado en una clase de primer año de EJA en el Colégio de Aplicação da UFRGS. El corpus incluye notas de diario de campo, transcripciones de discursos y producciones escritas de estudiantes, analizadas discursivamente. Los resultados indican que la inclusión de la ERER en la disciplina de Filosofía promueve cambios epistemológicos, amplía el compromiso crítico de los estudiantes y favorece el reconocimiento de las epistemologías africanas y amerindias como constitutivas del acto de filosofar. Se concluye que la enseñanza de la Filosofía, cuando está permeada por perspectivas decoloniales, se convierte en un espacio de reflexión, emancipación y reconstrucción de significados.

PALABRAS CLAVE: Decolonialidad; ERER; Filosofía.

Filosofia e diversidade

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui dimensão imprescindível para a formação docente e para a prática educativa comprometida com a justiça social e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica, e sua ampliação pela Lei nº 11.645/2008, que inclui os povos indígenas, a escola passou a ser convocada a repensar suas estruturas epistemológicas e pedagógicas, deslocando-se de uma lógica monocultural para uma perspectiva plural e inclusiva.

Trata-se de uma exigência legal que não se esgota na normatividade, mas se projeta como compromisso ético, político e filosófico no enfrentamento das assimetrias historicamente construídas pela colonialidade do saber. Como observam Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 952), “a excelência educacional é uma questão que não deve ser descolada da noção de equidade”, o que implica pensar o currículo a partir de referenciais pluriversais que enfrentem o epistemicídio e o silenciamento de matrizes africanas e afro-brasileiras.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a relevância da ERER adquire contornos ainda mais expressivos. A diversidade etária, cultural e social que compõe as turmas desse segmento evidencia a pluralidade de trajetórias interrompidas ou precarizadas, muitas delas atravessadas por experiências de exclusão racial. A filosofia, enquanto disciplina integrante do currículo da EJA, encontra o desafio de se reinventar para dialogar com sujeitos

que trazem consigo histórias de resistência e práticas culturais não reconhecidas pela tradição eurocêntrica. Inserir a EJA na filosofia ensinada na EJA significa desestabilizar o cânone grego-ocidental como único horizonte de racionalidade, abrindo espaço para epistemologias africanas e ameríndias que oferecem alternativas ao universalismo abstrato e à lógica colonial.

Essa tarefa implica compreender que a filosofia, durante séculos, foi utilizada como instrumento de colonização, legitimando hierarquias e exclusões. Como recorda Machado (2014, p. 3), “a filosofia fora usada para justificar e enaltecer a colonização e o imperialismo, usurpando conhecimentos, inferiorizando os latino-americanos e, principalmente, os negros africanos”.

A crítica decolonial, nesse sentido, convida a ressignificar a filosofia, situando-a não como discurso de legitimação da dominação, mas como prática de libertação e de reconstrução de sentidos em diálogo com ancestralidades, oralidades e modos outros de conceber a vida. A filosofia africana, ao valorizar conceitos como ancestralidade, alteridade e encantamento, possibilita uma experiência formativa distinta, que se opõe à lógica da neutralidade abstrata e reitera a inseparabilidade entre ética, comunidade e natureza (Machado, 2014).

Do mesmo modo, a filosofia ameríndia, ao se estruturar em torno de categorias como perspectivismo e multinaturalismo, constitui-se como “máquina de guerra contra a hierarquização dos saberes e a desigualdade norte-sul” (Rosa, 2024, p. 1). Ambas as tradições epistemológicas, quando articuladas à experiência da EJA, contribuem para que a disciplina de Filosofia deixe de ser mera repetição do cânone e se converta em espaço de produção de sentidos críticos e emancipatórios.

A incorporação da EJA à prática docente demanda, contudo, não apenas referenciais teóricos, mas também condições de formação inicial e continuada que possibilitem aos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Rodrigues et al. (2020) sublinham que a instrumentalização dos profissionais que atuam é pré-requisito para identificar assimetrias nas relações dentro do contexto educacional e também para o planejamento e implementação de ações pedagógicas antirracistas. A legislação, por si só, não garante a efetividade da EJA, estando sua aplicação vinculada à capacidade docente de tensionar epistemologias excludentes e de ressignificar o currículo.

Nesse ponto, torna-se fundamental articular a filosofia decolonial ao trabalho educativo. A noção de epistemicídio, amplamente discutida por Figueroa dos Santos, Pinto e

Chirinéa (2018), evidencia como formas de conhecimento produzidas por povos negros e indígenas foram sistematicamente deslegitimadas pelo projeto colonial. Assim, promover a EREER na disciplina de Filosofia da EJA é também um gesto de reparação epistemológica, de reconstrução de narrativas e de combate às práticas que historicamente relegaram saberes não europeus à condição de inexistência.

Ademais, é preciso considerar que a legislação educacional brasileira, especialmente a LDB (Lei nº 9.394/1996) e suas alterações, fornece respaldo para a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. Conforme destaca Costa (2013), a incorporação dos artigos 26-A e 79-B pela Lei nº 10.639/2003 e posteriormente pela Lei nº 11.645/2008 estabelece que tais conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Essa normatização não se limita a prescrições disciplinares, mas aponta para a necessidade de uma revisão paradigmática no campo educacional, capaz de inserir perspectivas africanas e ameríndias como constitutivas da formação humana.

Nessa direção, pensar a filosofia na EJA a partir da EREER exige reconhecer que o ensino não pode permanecer preso a categorias universais abstratas que invisibilizam diferenças. Como afirmam Nunes, Santana e Franco (2021), a descolonização curricular supõe uma mudança epistemológica que contribua para a superação do racismo e a construção de propostas comprometidas com um novo paradigma de educação. A tarefa docente, portanto, não se reduz a cumprir a legislação, mas consiste em construir condições de possibilidade para que a filosofia seja vivida como prática de alteridade, ancestralidade e reconhecimento da diversidade.

Diante desse cenário, os objetivos deste artigo consistem em descrever, analisar e refletir sobre uma experiência docente na disciplina de Filosofia no âmbito da EJA, tomando a EREER como eixo estruturante. Pretende-se, assim, problematizar os desafios que emergem na implementação da legislação, evidenciar a importância da abordagem filosófica decolonial para a prática educativa e indicar caminhos pelos quais a filosofia pode se tornar instrumento de emancipação e resistência no contexto da educação de jovens e adultos.

Entre legislações e currículo

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco jurídico e epistemológico que incidiu diretamente sobre a organização curricular da educação brasileira. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e posteriormente com a ampliação dada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu os povos indígenas, abriu-se a possibilidade de confrontar o currículo monocultural e de promover um movimento de descolonização do conhecimento.

Como aponta Costa (2013), os conteúdos referentes a essas matrizes serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Esse dispositivo legal não tem caráter meramente aditivo, mas implica uma reorganização estrutural do currículo, convocando a escola e a universidade a revisarem os fundamentos epistemológicos que sustentam suas práticas formativas. Esse deslocamento normativo só se efetiva quando articulado a políticas públicas de formação docente. Rodrigues et al. (2020) são incisivos ao afirmar que a instrumentalização dos profissionais que atuam é pré-requisito para identificar assimetrias nas relações dentro do contexto educacional e também para o planejamento e implementação de ações pedagógicas antirracistas.

A formação inicial e continuada torna-se, assim, condição de possibilidade para que os dispositivos legais não permaneçam como letra morta, mas se traduzam em práticas pedagógicas transformadoras. Nesse horizonte, a própria legislação se articula com diretrizes curriculares e planos nacionais que atribuem às Instituições de Ensino Superior (IES) a responsabilidade de inserir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de licenciatura, fortalecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ao lado dessa dimensão institucional, emerge a exigência de repensar o lugar da filosofia nos currículos. Machado (2014) recorda que a filosofia fora usada para justificar e enaltecer a colonização e o imperialismo, usurpando conhecimentos, inferiorizando os latino-americanos e, principalmente, os negros africanos. Essa constatação evidencia que a filosofia, historicamente mobilizada como instrumento de legitimação da hierarquia colonial, deve ser ressignificada em chave decolonial.

A incorporação da ERER no ensino da disciplina não pode restringir-se a um repertório suplementar de autores ou temas, mas precisa reconfigurar a racionalidade filosófica que estrutura os currículos, incluindo categorias como ancestralidade, oralidade e alteridade,

presentes na filosofia africana, ou o perspectivismo e o multinaturalismo, fundamentais às cosmologias ameríndias (Rosa, 2024).

Trata-se, portanto, de deslocar a filosofia de uma posição de universalidade abstrata para um campo plural, em que diferentes tradições epistêmicas sejam reconhecidas como constitutivas do ato de filosofar. Nesse sentido, Nunes, Santana e Franco (2021) destacam que a descolonização curricular exige uma mudança epistemológica que contribua para a superação do racismo e a construção de propostas comprometidas com um novo paradigma de educação.

Essa mudança, no caso da filosofia, implica deslocar o cânone grego-ocidental como única referência e reconhecer que práticas de pensamento africanas e ameríndias não apenas dialogam com a tradição, mas a contestam e a ampliam. A legislação educacional, quando articulada a esse horizonte, assume papel estruturante na construção de uma educação voltada à justiça cognitiva. Esse processo não se reduz à inserção de conteúdos, mas questiona os modos de legitimação do conhecimento. Ao introduzir a ERER na EJA, por exemplo, cria-se espaço para que experiências de vida dos sujeitos, frequentemente atravessadas por exclusões raciais e sociais, tornem-se fontes legítimas de reflexão filosófica.

A Filosofia, nesse contexto, é chamada a assumir-se como prática de reconhecimento e diálogo, em que saberes marginalizados sejam não apenas mencionados, mas incorporados como fundamentos de outra concepção de formação humana. Assim, a política pública se torna não apenas reparação histórica, mas também horizonte de reconfiguração pedagógica, em que o ensino da filosofia se desdobra em prática social, ética e comunitária. Essa exigência se intensifica no caso das licenciaturas, pois são elas que formam os profissionais responsáveis por traduzir em práticas pedagógicas as normativas legais. A ausência de uma formação consistente nesse campo produz um vazio que inviabiliza a efetividade da lei, mantendo as estruturas excludentes intactas.

A filosofia, enquanto disciplina formadora nos cursos de licenciatura, deve, portanto, ser atravessada pela ERER para que se produza um ensino capaz de problematizar a colonialidade do saber e de propor alternativas epistêmicas. A própria crítica ao epistemicídio, recorrente nos textos da área, mostra que a tarefa não é apenas legal, mas epistemológica: reconhecer que os saberes africanos e ameríndios foram historicamente deslegitimados e que sua incorporação no currículo é ato de justiça histórica e cognitiva.

Nesse sentido, a relevância da Lei nº 10.639/2003 e das políticas que a sucederam

consiste em abrir um campo de disputas epistemológicas no qual a filosofia deve se implicar. O cumprimento normativo não garante, por si só, a transformação necessária, mas oferece a base para que professores e instituições repensem suas práticas e currículos. Quando a filosofia assume a ancestralidade, a oralidade, o perspectivismo e o encantamento como categorias formativas, ela se converte em instrumento de libertação e não de opressão, em prática de reconhecimento e não de exclusão. É nesse ponto que a ERE e a filosofia se encontram como tarefas convergentes: ambas questionam hierarquias, ambas propõem horizontes plurais, ambas enfrentam a colonialidade que atravessa a educação.

Ao implicar-se nesse movimento, o ensino de filosofia na EJA assume sua dimensão ética e política. O encontro entre os marcos legais e as epistemologias africanas e ameríndias não significa apenas ampliação de conteúdos, mas abertura para que a filosofia seja vivida como experiência de alteridade. O estudante da EJA, ao reconhecer no currículo elementos de sua própria ancestralidade, vê-se chamado a filosofar a partir de sua experiência concreta, e não apenas a reproduzir tradições distantes. Assim, a legislação e as diretrizes tornam-se condições de possibilidade para que a filosofia deixe de ser discurso de universalidade abstrata e se realize como prática enraizada na vida.

Esse desdobramento evoca uma responsabilidade docente que vai além da aplicação técnica da lei. Trata-se de construir modos de ensinar filosofia em que o diálogo entre diferentes racionalidades seja constitutivo do processo formativo. A legislação cria o espaço jurídico, mas é a prática pedagógica que o preenche de sentido. Nesse preenchimento, o professor de filosofia é chamado a reinventar sua disciplina, reconhecendo que não há neutralidade possível diante das assimetrias históricas. Ensinar filosofia, nesse contexto, significa também resistir ao epistemicídio e abrir-se ao pluriverso de saberes que compõem a experiência humana.

Dessa forma, a articulação entre apoio legal e curricular não se encerra no campo normativo, mas deságua em uma pedagogia filosófica que se orienta pelo compromisso com a diversidade e com a justiça cognitiva. O ensino da filosofia, quando atravessado pela ERE, se converte em prática emancipatória, capaz de fazer da sala de aula espaço de reconstrução simbólica e epistemológica. Essa perspectiva nos leva diretamente ao contexto da experiência docente a ser narrada, no qual a legislação se concretiza em práticas de ensino de filosofia junto às turmas da EJA.

Além de analisar e descrever uma prática, este estudo também busca refletir criticamente

sobre o próprio fazer docente, tomando o ato de ensinar filosofia como objeto de problematização e autointerpretação. Essa dimensão reflexiva confere ao trabalho o caráter de pesquisa-formação, na medida em que o professor-investigador observa, interpreta e ressignifica sua prática a partir do diálogo com os estudantes e com os referenciais teóricos da decolonialidade.

Metodologia e contexto da experiência docente

O presente estudo baseia-se em uma abordagem metodológica que combina referencial teórico e estudo de caso, articulando análise conceitual com a prática docente efetivamente realizada no ambiente da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A experiência foi implementada no Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no turno noturno, modalidade na qual se ofertam turmas da EJA.

A escolha desse contexto não foi aleatória: o CAP oferece um ambiente educativo estruturado, mas, ao mesmo tempo, composto por estudantes que apresentam trajetórias de vida interrompidas ou marcadas por desigualdades sociais, econômicas e educacionais, o que se constitui em elemento central para a análise do ensino da Filosofia em perspectiva decolonial. A turma participante, EM1 do primeiro ano da EJA, caracteriza-se por elevada heterogeneidade etária e diversidade cultural. Muitos estudantes são jovens e adultos oriundos de contextos periféricos e da classe trabalhadora, com vivências atravessadas por múltiplas formas de exclusão, sejam elas financeiras, sociais ou familiares.

Essa diversidade de trajetórias exige da prática docente um cuidado específico na articulação de conteúdos teóricos com experiências concretas, de modo que o ensino filosófico não se limite à transmissão de saberes formais, mas se torne instrumento de reflexão crítica e emancipatória. Observou-se que a motivação dos estudantes estava frequentemente associada à expectativa de ascensão socioeconômica, mas também se manifestava por meio de interesse por atividades que dialogassem diretamente com seu cotidiano, como debates a partir de notícias atuais ou comparações envolvendo elementos culturais familiares.

A experiência docente foi estruturada a partir de uma sequência didática de três aulas de 45 minutos cada, concebida para articular progressivamente conceitos de Filosofia Grega, Africana e Ameríndia. A sequência teve como objetivo central desenvolver uma compreensão

plural do ato de filosofar, mostrando que a produção filosófica não é monopólio de uma tradição eurocêntrica, mas resulta de diferentes epistemologias situadas em contextos culturais específicos.

A metodologia aplicada contemplou não apenas a exposição conceitual, mas também estratégias participativas, leitura crítica de textos, problematizações orientadas e debates mediados pelo professor, de forma a integrar a dimensão teórica ao estudo de caso. Tal configuração metodológica permitiu observar, registrar e analisar de maneira sistemática a reação e o engajamento dos alunos, funcionando como instrumento de avaliação contínua e retroalimentação pedagógica.

O planejamento da sequência considerou, ainda, a interdependência entre objetivos, conteúdos e procedimentos, articulando cada aula a resultados esperados tanto em termos de aprendizagem conceitual quanto de desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. Essa articulação foi essencial para atender às exigências da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), oferecendo aos estudantes não apenas conhecimento, mas oportunidades de ressignificação de experiências históricas e culturais, promovendo o reconhecimento da diversidade filosófica e cultural como parte constitutiva do ato de aprender.

A experiência foi acompanhada por meio de registros sistemáticos das aulas e das interações com os estudantes. Os dados analisados compreenderam anotações em diário de campo elaboradas pelo docente, produções escritas dos alunos e transcrições parciais de falas registradas durante os debates em sala. O consentimento para utilização desses materiais foi obtido verbalmente e reforçado ao longo das atividades, garantindo o anonimato dos participantes.

O tratamento das informações seguiu a perspectiva qualitativa de inspiração discursiva, fundamentada na Análise de Discurso da linha francesa, conforme Pêcheux e Orlandi (*apud* Caregnato e Mutti, 2006). Essa abordagem permite compreender o discurso não apenas como expressão individual, mas como produção de sentido atravessada pela história, ideologia e posição social dos sujeitos. Desse modo, as falas e registros foram interpretados considerando as condições de produção e os efeitos de sentido manifestos nas interações entre professor e alunos.

A análise buscou articular três níveis de observação: (a) o conteúdo das falas e textos dos estudantes; (b) os sentidos mobilizados em torno de conceitos filosóficos e culturais; e (c)

o diálogo entre essas manifestações e os referenciais da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essa triangulação entre observação, registros reflexivos e resultados pedagógicos possibilitou construir inferências sobre o alcance formativo da experiência.

Assim, o processo de observação e registro constituiu-se não apenas como instrumento de coleta de dados, mas como prática reflexiva sobre o próprio ato educativo. Ao analisar as reações, falas e produções dos alunos, o docente produziu também uma autoleitura de sua atuação, configurando a experiência como campo de formação e pesquisa simultaneamente.

Planejamento da sequência didática

A sequência didática foi planejada em três aulas de 45 minutos cada, articulando progressivamente conteúdos de Filosofia Grega, Africana e Ameríndia, de modo a permitir uma experiência de aprendizagem cumulativa e reflexiva, capaz de evidenciar a pluralidade epistemológica e o entrelaçamento entre teoria e prática na EJA. Cada aula teve objetivos específicos, estratégias de mediação ativa e resultados esperados, integrando o desenvolvimento conceitual à prática participativa dos estudantes.

Aula 1 – Filosofia Grega: Introdução ao pensamento dito “clássico”

O objetivo da primeira aula foi introduzir a Filosofia Grega, apresentando seus primeiros pensadores, principais características e áreas de estudo: ontologia, ética, estética, lógica e hermenêutica. Foram abordados filósofos pré-socráticos e Sócrates, enfatizando o discurso racional como instrumento de investigação, em contraste com explicações míticas e religiosas predominantes na época.

Para estimular a reflexão crítica, a aula propôs a questão: “Existe apenas a Filosofia grega?”, convidando os alunos a problematizarem a noção de universalidade filosófica e a considerarem a possibilidade de outras tradições terem desenvolvido formas próprias de pensamento racional. A metodologia incluiu exposição dialogada, discussão orientada e síntese dos principais conceitos, articulando o conteúdo teórico com experiências cotidianas dos estudantes.

Resultados projetados: compreensão inicial da Filosofia como prática racional,

desenvolvimento da capacidade de problematização filosófica e percepção de que o conhecimento pode emergir de múltiplos contextos culturais.

Aula 2 – Filosofia Africana: Ubuntu, Ancestralidade e Oralidade

A segunda aula teve como objetivo aprofundar a reflexão sobre epistemologias africanas, com ênfase na filosofia do Ubuntu, conforme exposta por Mogobe Ramose, Nei Lopes e Luiz Antônio Simas, complementada por entrevistas de Nelson Mandela. A aula articulou conceitos de ancestralidade, oralidade e corporeidade, mostrando como saberes africanos se estruturam a partir da integração entre comunidade, cultura e prática filosófica.

Os alunos foram convidados a comparar essas concepções com a Filosofia Grega, refletindo sobre diferenças e aproximações. A questão-problema que guiou a discussão foi: “De que forma os gregos desenvolveram um pensamento racional distinto de outras naturezas explicativas? E seria possível identificar movimento semelhante nas tradições africanas?” A mediação do professor orientou os debates, acompanhada de exercícios de síntese, perguntas de reflexão e registros escritos para consolidar os conceitos apresentados.

Resultados projetados: desenvolvimento de postura crítica frente à colonialidade do saber, compreensão da diversidade epistemológica e valorização de perspectivas africanas como constitutivas do pensamento filosófico.

Aula 3 – Filosofia Ameríndia: Memória, Narrativa e Prática Cultural

A terceira aula concentrou-se na Filosofia Ameríndia, utilizando como referência textos adaptados de Daniel Munduruku. O foco esteve na reflexão sobre a memória coletiva, narrativa e práticas culturais, mostrando como esses elementos constituem modos próprios de compreender o mundo e organizar saberes.

Os alunos realizaram leitura coletiva, análise interpretativa e debate orientado, relacionando os conteúdos desta aula com os estudados anteriormente (Filosofia Grega e Africana). A atividade incentivou a percepção de que a Filosofia não é homogênea, mas se manifesta em diferentes modos de pensar, incorporando experiências vivenciais e práticas culturais específicas.

Resultados projetados: compreensão das filosofias ameríndias como epistemologias legítimas, desenvolvimento da capacidade de análise comparativa entre tradições filosóficas e valorização da pluralidade de saberes como recurso pedagógico na EJA. A sequência didática foi cuidadosamente estruturada para progressão conceitual e prática, permitindo que cada aula se articulasse à anterior, construindo uma narrativa de aprendizagem contínua. A abordagem integradora contemplou a dimensão teórica, com conceitos e problematizações filosóficas, e a dimensão prática, com atividades de leitura, debate, síntese e reflexão crítica.

Essa articulação constituiu a base para observar e analisar o desenvolvimento do pensamento filosófico dos alunos, bem como sua capacidade de dialogar com múltiplas tradições e experiências culturais.

Análise da experiência: desenvolvimento, resultados e perspectivas

A referida experiência revelou-se um processo articulado de engajamento crítico e mobilização epistemológica, no qual os estudantes foram progressivamente conduzidos a questionar suas próprias concepções de conhecimento e a reconhecer a pluralidade das tradições filosóficas. A introdução à Filosofia Grega cumpriu a função de estabelecer um marco histórico e metodológico, apresentando o surgimento do discurso racional e a formulação das primeiras problematizações sobre o mundo e o ser, ao mesmo tempo em que problematizou a ideia de universalidade filosófica.

Ao confrontarem os conceitos apresentados com a pergunta provocadora sobre a exclusividade da Filosofia grega, os alunos foram levados a perceber que a investigação racional não é monopólio de uma tradição específica, mas prática que pode emergir em diferentes contextos culturais, iniciando assim um movimento de deslocamento cognitivo e reflexivo que permeou toda a sequência.

Durante os debates, os estudantes manifestaram percepções que evidenciam o deslocamento de suas concepções sobre filosofia e cultura. Em meio às discussões, surgiram comentários como: “Existem outras filosofias, né senhor?” e “Filosofias como a Maia, Inca... é possível pensar de outra forma, o que é realidade lá fora é diferente, né sor?”. Essas falas, frequentemente repetidas em diferentes momentos, revelam como a introdução das epistemologias africanas e ameríndias provocou um processo de identificação e ampliação do

horizonte de sentido, aproximando o conhecimento filosófico das experiências cotidianas dos alunos.

A progressão para a Filosofia Africana ampliou esse movimento, introduzindo formas de racionalidade que se entrelaçam à vida comunitária, à oralidade e à ancestralidade, nas quais o conhecimento não se apresenta como um produto isolado, mas como prática enraizada na experiência social e cultural. Ao estudarem conceitos como Ubuntu e refletirem sobre as contribuições de autores como Nei Lopes, Luiz Antônio Simas e Mogobe Ramose, os estudantes passaram a perceber que o pensar filosófico implica um compromisso ético e existencial com o coletivo e com a própria prática de vida.

A análise comparativa entre a tradição grega e o pensamento africano gerou nos alunos uma mobilização interna marcada pelo reconhecimento de que diferentes formas de raciocínio e de estruturação do conhecimento são válidas epistemologicamente, evidenciando a construção de uma consciência crítica que articula compreensão conceitual e vivência pessoal.

A terceira etapa, dedicada à Filosofia Ameríndia, consolidou a pluralidade epistemológica ao apresentar cosmovisões estruturadas em torno da memória, da narrativa e das práticas culturais, que desafiam a lógica abstrata e universal do cânone ocidental. A leitura orientada de textos de Daniel Munduruku permitiu aos estudantes estabelecer relações entre conceitos teóricos e experiências concretas, aprofundando a percepção de que o conhecimento é situado, performativo e inseparável das práticas comunitárias que o sustentam.

Nesse movimento, a filosofia se tornou instrumento de resgate da memória, de crítica à marginalização histórica de epistemologias não europeias e de reconstrução do sentido do ato de pensar. A implicação dos alunos com os saberes estudados tornou-se visível na forma como participaram das discussões, questionaram categorias estabelecidas e reconheceram a relevância de perspectivas historicamente deslegitimadas, evidenciando uma mobilização cognitiva, ética e existencial simultânea.

O desenvolvimento da sequência didática demonstrou que a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Filosofia da EJA não constitui apenas complemento curricular, mas transformação epistemológica e pedagógica que altera profundamente o modo como os alunos percebem, constroem e implicam-se com o conhecimento. O engajamento crítico resultou em uma postura ativa diante dos conteúdos, capacidade de problematizar hierarquias de saber e abertura para experiências culturais diversas.

A experiência evidencia que a filosofia, quando abordada a partir de perspectivas decoloniais, adquire caráter emancipatório, configurando-se como prática que transforma o ato de aprender em experiência ética, cognitiva e política, capaz de articular teoria, prática e vivência e de consolidar a consciência sobre a pluralidade e a justiça cognitiva.

Considerações finais

As considerações que emergem desta experiência docente transcendem a mera descrição de práticas e resultados; elas se situam no plano da reflexão crítica sobre o ato de ensinar e aprender filosofia em contextos historicamente marginalizados. Inserir a Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA não se restringe à introdução de conteúdos adicionais, mas constitui um movimento de implicação epistemológica e ética, em que os estudantes não apenas recebem conhecimento, mas são chamados a se reconhecer como sujeitos ativos na produção e validação de saberes.

Ao percorrerem o percurso que vai da Filosofia Grega às epistemologias africanas e ameríndias, os alunos vivenciam um deslocamento cognitivo que questiona hierarquias de saber e abre espaço para o reconhecimento da pluralidade epistemológica como condição de justiça cognitiva. Esse movimento de deslocamento não se dá de forma superficial: exige um envolvimento profundo, em que conceitos, práticas e experiências se entrelaçam e tensionam percepções pré-estabelecidas, promovendo uma experiência de pensamento situada, relacional e performativa.

A prática observada revela que o ensino de filosofia pode se constituir como dispositivo de transformação não apenas conceitual, mas existencial. Ao implicarem-se com as epistemologias africanas e ameríndias, os estudantes mobilizam dimensões de si mesmos que vão além do intelectual: articulam memória, ancestralidade, ética e senso comunitário, evidenciando que aprender é também um ato de posicionamento ético e político.

Essa dimensão ética emerge como parte constitutiva da experiência de aprendizagem, configurando a sala de aula como espaço de experimentação de alteridade e pluralidade. Em outras palavras, a filosofia deixa de ser prática abstrata e se torna forma de engajamento com a realidade, com a história e com as desigualdades que atravessam a vida de cada aluno.

Ao refletir sobre essa experiência, percebe-se que o ato de ensinar filosofia na EJA demanda do docente não apenas competência teórica, mas disposição para se implicar junto aos

alunos, para descentrar sua própria prática e para abrir o espaço do pensar a partir de múltiplas tradições. Esse implicar-se docente e discente constitui o núcleo de uma pedagogia decolonial, capaz de tensionar as amarras epistemológicas herdadas do colonialismo e convidar todos os sujeitos a experimentarem modos distintos de compreender o mundo.

Nesse sentido, o ensino de filosofia atravessado pela EREER transforma-se em convite: experimentar a pluralidade, reconhecer a historicidade do conhecimento, problematizar a universalidade abstrata e perceber-se como agente na produção de saberes éticos e críticos. Logo, a experiência evidencia que a filosofia na EJA não pode ser concebida como espaço neutro ou formalista; sua potência reside na capacidade de abrir diálogos entre tradições diversas, de gerar deslocamentos de percepção e de promover práticas de liberdade intelectual.

As considerações que se impõem, portanto, não são apenas analíticas, mas propositivas: convidam educadores e estudantes a se implicarem ativamente na construção de um espaço educativo em que o pensamento crítico, a diversidade epistemológica e a responsabilidade ética sejam vivenciados, reconhecendo que aprender a filosofar é simultaneamente aprender a habitar o mundo de maneira mais justa, reflexiva e plural.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 2003: Altera a Lei n. 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, DF, 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 set. 2025

BRASIL. Lei n. 11.645, de 2008: Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

Acesso em: 20 set. 2025.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679–684, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tce/a/WZ3RgCMQmgsg5JpLwck9hBj>. Acesso em: 26 out. 2025.

COSTA, Cândida Soares da. Lei n.º 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. *Momento – Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 22, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4221>. Acesso em: 26 set. 2025.

FERNANDES, Gilberto Pereira. O desafio de (re)significar a prática docente na EJA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3., 2016, Natal. *Anais eletrônicos*. Natal: Realize, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA12_ID988_17082016201932.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

FIGUEIREDO, Eurídice. Por uma cosmovisão ameríndia: Eliane Potiguara e Daniel Munduruku. *Estudos Literários: Brasil Contemporâneo*, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/WZ3RgCMQmgsg5JpLwck9hBj/?format=html>[(<https://www.scielo.br/j/elbc/a/WZ3RgCMQmgsg5JpLwck9hBj/?format=html>)](<https://www.scielo.br/j/elbc/a/WZ3RgCMQmgsg5JpLwck9hBj/?format=html>). Acesso em: 16 set. 2025.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. *Filosofias africanas: uma introdução*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. *#Tear, Canoas*, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1854>. Acesso em: 03 set. 2025.

NAGEL, Thomas. *Uma breve introdução à filosofia*. Tradução de Silvana Vieira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

NOGUERA, Renato. Introdução à filosofia a partir da história e culturas dos povos indígenas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, n. 3, p. 394–407, jul. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/23786>. Acesso em: 26 set. 2025.

NUNES, Cibele; SANTANA, Jussara Costa; FRANCO, Nádia Helena Rocha. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Seção temática: Epistemologias Negras e Processos Educativos. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592021000104006&script=sci_arttext. Acesso em: 16 set. 2025.

RAMOSE, Mogobe Bernard. *African Philosophy Through Ubuntu*. 1999. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/RAMAPT>. Acesso em: 03 set. 2025.

RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos; SILVA, Leida Corrêa da; JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. Legislação educacional e formação docente para a educação das relações étnico-raciais. *Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 107-136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/25092>. Acesso em: 26 set. 2025.

ROSA, Alex. A filosofia ameríndia como máquina de guerra decolonial. Revista Espaço Acadêmico, v. 24, n. 244, p. 01-11, abr./mai./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/68278>. Acesso em: 15 set. 2025.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei n. 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949–967, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/>. Acesso em: 05 set. 2025.

*Recebido em: 02 out. 2025.
Aprovado em: 28 out. 2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores*

E EU FALEI FARAÓ, Ê FARAÓ: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE HISTÓRIA E CULTURA KEMÉTICA EM AULAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFAL

AND I SAID PHARAOH, O PHARAOH: REFLECTIONS AND EXPERIENCES ON KEMETIC HISTORY AND CULTURE IN INTEGRATED HIGH SCHOOL CLASSES AT IFAL

Luiz Domingos do Nascimento Neto¹
 0000-0002-5349-0010

RESUMO: As reflexões dispostas neste texto partem de experiências vivenciadas no âmbito das turmas de primeiro ano do Ensino Médio Integrado em Edificações do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) no ano letivo de 2024, no campus Coruripe; o estudo é fruto de nossas inquietações sobre o ensino de História da África, mais precisamente sobre o Egito Antigo, o qual preferimos chamar por seu nome autóctone: Kemet. A urgência de ressignificar o passado dos povos negros no “continente Mãe” nos leva a pensar: qual o lugar da História da África em nossos currículos? Que representações os estudantes têm acerca da civilização kemética? E quais estratégias pedagógicas podem ser mobilizadas para efetivar uma educação afrocentrada? Ao problematizar aqui os desafios e possibilidades observados no processo de pesquisa, sequência didática e avaliação; tencionamos contribuir com os debates e ações para se efetivar o ensino de História da África e, conseqüentemente, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

PALAVRAS-CHAVE: História da África; Kemet; ERER.

ABSTRACT: The reflections presented in this paper stem from experiences within first-year classes of the Integrated High School in Building Construction at the Federal Institute of Alagoas (IFAL), during the 2024 academic year, at the Coruripe campus. This study arises from our concerns regarding the teaching of African History, with particular emphasis on Ancient Egypt, which we prefer to designate by its autochthonous name: Kemet. The urgency of re-signifying the past of Black peoples on the “Mother Continent” prompts us to ask: What is the place of African History in our curricula? What representations do students hold about Kemetite civilization? And what pedagogical strategies can be mobilized to advance an Afrocentric education? By problematizing here the challenges and possibilities observed throughout the processes of research, didactic sequencing, and assessment, we aim to contribute to debates and actions that strengthen the teaching of African History and, consequently, the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER).

KEYWORDS: History of Africa; Kemet; ERER.

¹ Doutor em História e docente na mesma área no Instituto Federal de Alagoas - campus Coruripe (IFAL). Coruripe, Alagoas - Brasil. luiz.domingos@ifal.edu.br.

*“Pelourinho
Uma pequena comunidade
Que porém Olodum unira
Em laço de confraternidade
Despertai-vos para a cultura Egípcia no Brasil
Em vez de cabelos trançados
Veremos turbantes de Tutancâmon.”*
Luciano Gomes, *Faraó Divindade do Egito*, 1987.

1 Introdução

Ao chegar para mais um dia de aula nos primeiros anos do Curso Técnico em Edificações, no campus Coruripe (cidade do litoral Sul a cerca de 70 KM de Maceió) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) compartilhamos com os estudantes que a aula seria diferente. Ao instigar a curiosidade, falamos que daríamos uma dica sobre o conteúdo que seria trabalhado. De repente, entoamos a primeira frase: “E eu falei Faraóooo!”; consequentemente, a resposta não foi outra por grande parte deles: “Ê Faraó!”, seguindo um batuque nas carteiras e marcação nas palmas das mãos, cantamos toda a música e seguiram-se euforia e gargalhadas. Música composta pelo baiano Luciano Gomes para o Festival de Música e Artes do Olodum (FEMADUM) de 1987, em Salvador, foi interpretada ao longo do tempo por diversos cantores, mas imortalizada na voz da atual ministra da cultura, Margareth Menezes. A canção, de letra extensa e ritmo contagiante, ganhou não só as ladeiras do Pelourinho e as ruas dos Circuito Campo Grande e Barra-Ondina; hoje encontra-se gravada no inconsciente coletivo como símbolo do carnaval baiano e da reafirmação política dos blocos afro.

Mas por que iniciar o título deste texto assim? Bem, entendemos que os significados dessa canção vão além de sua função de entretenimento. A sofisticação desta composição revela uma África cantada por meio de seu *esquema mitológico*, gerada no *Edén o ovo cósmico*; expressa um legado civilizatório por intermédio de sua narrativa que não é apenas mítica, é também histórica, e isso fica evidente na exaltação de personagens célebres: *Tutankhamon*, *É Gizé* e *Akhaenaton*. Mesmo em seu coro que diz: *Mara-mara-maravilha, é Egito, Egito, ê*; que ressalta o nome dado pelo colonizador helênico e perpetuado por uma historiografia eurocêntrica, a música exalta os turbantes e cabelos trançados de uma civilização negra. O compositor faz referência à Kemet defendida por Cheikh Anta Diop (1923-1986) sob o bojo nos estudos panafricanistas, que tenta cimentar uma unidade africana comum, e toma a origem

negra da terra dos Faraós como baliza². De uma civilização eternizada na voz e nos tambores de artistas que defendem o resgate da alto-estima negra nos anos 1980, e ao mesmo tempo denunciam o racismo e a exclusão social, e clamam por outras narrativas sobre os povos em África e Diáspora negra.

Diante desta miríade de referências e da contagiante reação de nossos estudantes, pretendemos neste texto refletir acerca: das concepções sobre África que permeiam as subjetividades destes jovens; da relevância em se ensinar uma História da África que estilhace visões estereotipadas e cristalizadas pela colonialidade; das contribuições da afrocentricidade e decolonialidade na construção de um ensino de História que efetive a EREER. Para dar conta desta discussão, utilizamos, como mote, a canção para acessar as subjetividades dos estudantes e, ao mesmo tempo, iniciar um diálogo a respeito do conteúdo que viria a ser trabalhado. Em seguida, aplicamos um questionário de sondagem para entender o que esses estudantes traziam para essa discussão. Suas narrativas, representações imagéticas e conhecimentos prévios nos valiam como ponto de partida para sulear nossa abordagem do conteúdo. Seguimos, em momento posterior, com uma aula expositiva dialogada, na qual o conhecimento foi construído de forma conjunta, em interação com os estudantes. Em seguida, desenvolvemos uma atividade avaliativa que consistiu na produção artesanal e na apresentação de máscaras representando os keméticos.

No texto, iniciaremos problematizando os conceitos que atravessam a presença e a ausência da História da África em sala de aula e as suas implicações na atualidade. Em seguida, analisaremos o experimento pedagógico narrado a fim de identificar as possibilidades vivenciadas e de contribuir tanto para o debate quanto para a prática de docentes comprometidos com o Ensino de História da África. Assim, tencionamos apontar mais um caminho rumo a efetiva implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

2 O lugar da História da África na sala de aula

A persistência do perigo da narrativa única (Adichie, 2019) sobre a História e Cultura

² Em estudo traduzido este ano para o português, Diop se debruça em discutir o povoamento do continente africano a partir de uma secular e contínua migração do Oriente para o Ocidente. Utilizando de argumentos biológicos, arqueológicos, antropológicos e linguísticos, o historiador senegalês reafirma a origem kemética de povos da costa atlântica, como: Karé-Karé, Iorubás, Laobés, entre outros; para reafirmar seus pressupostos dessa origem comum. (Diop, 2025, p. 314-354).

do continente africano até hoje ronda os bancos escolares de todo o país. Materiais didáticos, discursos midiáticos e imagens estereotipadas seguem forjando representações distorcidas e inacabadas no imaginário de estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio nos estabelecimentos de ensino. Mesmo diante da reação epistêmica de produções acadêmicas e de transposição didática encabeçada por instituições de ensino e pesquisa ou pelo engajamento isolado de profissionais da educação, ainda podemos perceber que estamos distantes de vencer a narrativa hegemônica que inferioriza, relativiza e descarta a importância do ensino de História da África a partir de um viés afrocentrado, político e potencializador de identidades.

Muito desta persistência deve-se às marcas da colonialidade em África, materializadas em mazelas sociais, políticas e econômicas; que, diga-se de passagem, não são exclusividades do continente africano. À contrapelo, buscamos construir uma prática docente que dialogue com os pressupostos da afrocentricidade e do pensamento decolonial, mesmo entendendo que são perspectivas distintas que caminham até certo ponto em paralelo³.

A ideia de afrocentricidade, ou mesmo de uma educação afrocentrada, já estava de forma implícita nas reflexões de intelectuais negros como: William Edward Burghardt Du Bois (1864-1863), Frantz Omar Fanon (1925- 1961) e os afro-brasileiros Abdias do Nascimento (1914-2011) e Lélia Gonzalez (1935-1994). Mesmo não nomeando a categoria, seus trabalhos refletem o desejo de uma libertação econômica, política, social e até mesmo psicológica do povo negro em relação a colonialidade⁴. Mas é o filósofo Molefi Kete Asante⁵ que a concebe

³ Ao pé que as duas perspectivas em questão são contrárias a qualquer tipo de racismo e opressão engendrado pelo eurocentrismo/colonialismo, se distanciam em alguns pontos. O pensamento decolonial se refere a uma superação da colonialidade europeia através do centramento em torno das culturas latino-americanas, diferentemente, da afrocentricidade que propõe por vias de uma localização centrada na cultura africana, ainda que esta esteja, em grande medida, vinculada e/ou formada àquela através de um processo histórico e violento de apropriação. Um segundo ponto dissonante é como essas vertentes enxergam o descolonizar-se. Enquanto a decolonialidade passa pelo criar e construir uma práxis social sob a tônica dos colonizados; a afrocentricidade propõe *a restauração do ser africano, a partir de seus próprios critérios, que geram como subproduto a descolonização* (Reis; Silva; Almeida, 2020, p. 137). Optamos por nos apropriarmos das duas epistemes a partir de seu ponto em comum, pois ao nosso ver, hoje é mais urgente o enfrentamento à colonialidade e seus efeitos; do que entrar num debate que, metaforicamente, se assemelha *a disputa de Obatalá contra Oduduwa pela primazia da criação*. (Prandi, 2001, p. 424-427)

⁴ Conceito que amplia e aprofunda o entendimento sobre as estruturas de dominação que sobrevivem como legado do colonialismo europeu sobre os territórios africanos, asiáticos e americanos. A *Colonialidade* coloca em lente as expressões atuais de um sistema pautado num padrão de poder hegemônico que é estruturado por uma hierarquização vinculada ao racismo, eurocentrismo, capitalismo e patriarcado; como problematiza Quijano (2005).

⁵ Dois dos conceitos centrais desenvolvidos pelo autor, são o de: *conscientização* e *agência*. O primeiro, para o conhecimento que os sujeitos devem ter sobre as opressões que sofrem, como também sobre os vetores possíveis de libertação através de sua *agência*; já o segundo, se debruça sobre *“a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana.”* (Asante, 2009, p. 94 - 96).

como uma perspectiva de abordagem epistemológica, em que o continente africano figura como centro irradiador de uma categoria de “pensamento, prática e perspectiva que percebe o povo negro como sujeito e agente de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93).

Já o pensamento decolonial, nasce como um contragolpe ao binômio modernidade/colonialidade, ao se colocar contrária à *desqualificação, rebaixamento e apagamento de outras tradições*, algo que vem sendo implementado pelo Ocidente desde 1492. A partir do projeto decolonial, pesquisadores têm evidenciado a diversidade epistêmica e cognitiva que civilizações e culturas não-europeias legaram para o mundo ao longo dos séculos, desfazendo a obscuridade e os reducionismos que visões racistas, etnocêntricas, puristas, sexistas e patriarcais lançaram sobre a vida, a religiosidade e o pensamento daqueles que um dia foram desumanizados pelo olhar colonialista (Rios *et al.*, 2023). Em resumo, ambas são sistematizadas a partir das discussões de intelectuais preocupados em combater a narrativa única sobre o continente africano ou América latina, num movimento de visibilizar e potencializar a produção de conhecimentos a partir destes espaços historicamente marginalizados pelo eurocentrismo/colonialismo do Norte Global.

Consideradas as devidas fundamentações teóricas e epistêmicas, é preciso compreender que o ensino de História africana possui função reparatória e corretora e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCNERER) deixam claro que a *História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil* (Brasil, 2004, p.21); com o objetivo de construir, no processo de ensino-aprendizagem, novas representações, desconstruindo imagens cristalizadas de inferioridade que ainda permeiam grande parte da subjetividade dos estudantes. O professor Munanga, reafirma que:

Reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham (Munanga, 2015, p. 28).

Logo, a colonialidade curricular, com seus interesses hegemônicos e sua veneração pelos cânones eurocentrados, conduz ao epistemicídio que incide sobre o continente africano, uma vez que grande parte dos saberes transpostos para a realidade escolar ainda inviabiliza que os estudantes reconheçam o protagonismo intelectual, político e econômico da África. Trata-se de uma realidade perversa que produz auto-ódio e sentimento de não pertencimento, afetando diretamente a forma como estudantes negros constroem a própria imagem. Para mudar essa realidade, um dos caminhos é a construção de novas narrativas que lancem outros olhares sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como produzem arte, ciência e tecnologia, já que histórias bem-sucedidas são importantes para elevar a autoestima de estudantes mundo afora. Ao refletirmos mais sobre a questão, podemos citar como exemplo os impactos do filme *Pantera Negra* (2018) na subjetividade de crianças e jovens negros. Produtos como HQs, camisetas, lancheiras, pôsteres e até tatuagens foram amplamente consumidos como símbolos de identificação. A própria saudação wakandiana - braços cruzados sobre o peito, com as mãos em forma de garra, em movimento de 'x' dos ombros à cintura - também apareceu em fotografias e vídeos que circularam nas redes sociais naquele período. Ainda que se trate de um produto cultural concebido por judeus-europeus-americanos e, portanto, sujeito a inúmeras críticas, como aponta Gordon (2023, p. 216-239), seu sucesso de bilheteria mundial transformou-se em um fenômeno de celebração da negritude, expresso por meio de imagens de uma África moderna, tecnológica, sofisticada e, ao mesmo tempo, ancestral.

Todavia, mesmo com toda repercussão do filme, ao questionarmos nossos estudantes, ainda percebemos que grande parte permanece lendo a África sob o prisma do exotismo, da miséria, do primitivismo e da escravidão. Segundo Achille Mbembe, a África ainda é vista como “um mundo à parte, pelo qual não somos responsáveis, com o qual muitos de nossos contemporâneos sentem dificuldade de se identificar” (Mbembe, 2022, p. 9). Esse distanciamento consolida uma imagem restrita à opressão, à violência e à devastação, com a qual a Geração Z não estabelece vínculos de afinidade, apesar de ter nascido em um contexto de imersão digital e de ampla circulação de informações.

Essa reflexão geracional nos conduz a revisitar nosso próprio passado enquanto integrantes da Geração Millennial (nascidos entre 1981 e 1996, que chegaram à vida adulta na virada do milênio). Recordamos, por exemplo, os tempos de estudante do antigo 5º ano do Ensino Fundamental (atual 6º ano), em meados de 1996, quando a presença de referências à

África em nossas aulas de História era praticamente inexistente, limitando-se, em geral, à localização do Egito no Noroeste do continente ou à menção à origem dos escravizados no período colonial. É curioso observar como o Egito Antigo, já que o nome Kemet nos era totalmente desconhecido, e provavelmente também ao nosso professor, foi gradativamente embranquecido na forma como aparecia nas aulas e nos livros didáticos da época.

É absurdo pensarmos que um intelectual da envergadura de Abdias Nascimento em texto apresentado no XX Congresso de Cultura Negra na América, realizado em 1980 no Panamá, reafirmava a validade científica dos estudos de Diop sobre Kemet (Nascimento, 2019, p. 273-278) e, quase vinte anos depois, o livro didático ao qual tivemos acesso, não fazia nenhuma menção a questão. Na tentativa de avançar nesse debate, em agosto de 1991, o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro), sob a liderança de Abdias e Elisa Nascimento, promoveu, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o 1º Fórum Estadual sobre o Ensino de História das Civilizações Africanas na Escola Pública. O evento reuniu intelectuais, educadores e militantes com o objetivo de discutir e elaborar uma proposta pedagógica afrocentrada, capaz de ser incorporada pelo poder público e contribuir para a descolonização dos currículos da educação infantil, fundamental, médio e superior.

Os danos causados por uma narrativa única e eurocêntrica sobre História da África que, silencia o passado negro-africano e produz consequências danosas as subjetividades de estudantes negros, era a tônica das discussões e dos desdobramentos (Nascimento, 2008, p. 223-224). Mesmo assim, nada se fez de concreto para mudar essa realidade. Devido a este hiato, a civilização do Nilo esteve cristalizada em nosso subconsciente descolada da África, mais próxima da Ásia e da Europa e não demonstrava ter nenhuma relação com os povos do Saara e do Sul das cataratas, como o grande Reino de Kush (do qual só tivemos conhecimento de sua existência no ano de 2009 nas aulas de História da África, já cursando a graduação em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE).

O porquê de compartilhar essa reflexão pessoal? Acreditamos que nossa profissionalização e identidade docente são atravessadas por nossa história de vida (Gomes, 2020, p. 226). Se no passado houve lacunas e prejuízos em nossa formação, hoje - enquanto educador e intelectual negro - buscamos romper com esse modelo de educação bancária e acrítica, tão condenado nas obras de Paulo Freire, e nos aproximamos das premissas de bell hooks, que percebe a educação como um compromisso espiritual com a formação dos

estudantes por meio de uma “pedagogia engajada,” que promova o bem-estar mútuo e a reciprocidade aliada à prática da liberdade (hooks, 2017, p. 25-36).

Além do que, o prisma hegeliano que lê o continente negro de forma repartida e hierarquizada com sua porção setentrional ligada a Europa pelo Mediterrâneo, o Egito deslocado de interações com os povos negros vizinhos e, uma África meridional, isolada e alienada não somente de sua própria história, mas também de qualquer contribuição com o resto do mundo; não serve mais para ler e interpretar o passado africano. A civilização do Vale do Nilo apresentada a nós segundo a perspectiva hegeliana, que formara nosso querido professor Aloísio, não se sustenta em nenhuma fundamentação teórica, pois os estudos arqueológicos têm desenterrado a integração de Kemet com outras civilizações a Oeste e a Sul do seu território (Zayed; Devisse, 2011, p. 97-118).

Assim, articular o ensino da história da África às questões da atualidade constitui um desafio constante para nós, professores de História. Nesse processo, o aporte teórico e metodológico da afrocentricidade e da decolonialidade assume papel fundamental, pois possibilita a construção de representações sobre o continente africano que contribuem para desconstruir os estereótipos difundidos pela mídia ocidental e pela manutenção de narrativas únicas, rígidas e incompletas, as quais negam à África o protagonismo civilizatório que muitos de seus povos exerceram desde a Antiguidade. Ao romper com as chaves interpretativas eurocêntricas, que se colocam como referência absoluta em virtude de seu universalismo iluminista, nós, educadores comprometidos com a universalização da EREB em todo o país, buscamos superar a violência epistêmica que, historicamente, interpretou de modo equivocado, distorcido e fragmentado as sociedades ancestrais, como o Egito faraônico, ou, mais precisamente, Kemet - a terra de mulheres e homens negros. É essa representação que desejamos cultivar no imaginário de nossos estudantes mediante práticas educativas afrocentradas, como a disposta na sequência didática que será analisada a seguir.

3 Impressões imprecisas: problematizando representações sobre Kemet

A partir dos direcionamentos e inquietações elencados anteriormente, iniciamos a aplicação de uma sequência didática que contemplou: (1) a preparação do material, (2) sondagem do conhecimento prévio dos estudantes, (3) aula expositiva dialógica; e, por fim, (4)

a avaliação. Essa experiência foi realizada no ano letivo de 2024 com duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - *campus* Coruripe. Aqui vamos expor algumas questões relacionadas a sondagem realizada em interface com os diálogos e impressões em sala de aula durante os debates e a produção da atividade avaliativa. Como as intervenções dos estudantes foram muitas, fica difícil aqui pormenorizar e problematizar todas as falas. Logo, iremos priorizar os resultados da sondagem dos 68 questionários aplicados, nos quais buscamos provocar respostas relacionadas à localização geográfica; identificação negro-africana; simbolismos religiosos e produção de invenções científico-tecnológicas.

Na abordagem sobre a localização geográfica de Kemet, solicitamos aos estudantes que circulassem o território em que essa civilização se desenvolveu. O resultado apontou 17 indicações precisas para o Nordeste da África, 50 respostas imprecisas e 1 ausência de resposta. Ao refletirmos sobre esses dados, compreendemos que parte das respostas classificadas como 'imprecisas' está relacionada ao déficit de letramento cartográfico entre alunos do Ensino Médio, conforme apontam especialistas⁶. De todo modo, ressaltamos que cerca de 35 estudantes localizaram Kemet no continente asiático (entre a Península Arábica e a Índia), o que evidencia a permanência de uma perspectiva eurocêntrica que renega os traços negro-africanos dessa civilização, promovendo um claro processo de embranquecimento à medida que Kemet é deslocada, no imaginário coletivo, para uma origem asiática⁷.

Acreditamos que essa familiaridade das alunas e alunos com as imagens produzidas pela TV e o cinema sobre Kemet contribuem para esse processo de branqueamento, pois, em grande

⁶Segundo estudiosos do campo do ensino da Geografia, o conceito de letramento cartográfico está relacionado à compreensão do espaço, não somente para se localizar, mas trazendo a competência de realizar a leitura de materiais cartográficos pelos seus símbolos e, assim, ter a capacidade de captar as informações. Pesquisas apontam que há uma grande dificuldade por parte dos estudantes do Ensino Médio em interpretar mapas, quando por exemplo, estão diante do exame do ENEM. Os estudos problematizam questões relativas ao ensino formal da cartografia na educação básica para indicar problemas que vão da formação docente, estrutura do espaço escolar e ao mau ou não uso de recursos tecnológicos no ensino de cartografia básica (Pontuschka *et. al.*, 2007, p. 325).

⁷ Em sua dissertação de 2004, Raquel Funari fez um estudo interessante com 248 estudantes da antiga 5ª série do Ensino Fundamental. No momento posterior a exposição sobre o conteúdo de Egito Antigo, os estudantes responderam um questionário sobre a localização desta civilização. A pesquisadora observou que mais de 18% consideram que o Egito deveria estar em outro lugar. Que somados aos que acham estranho a Civilização do Nilo estar na África, obteve-se 36% das respostas, demonstrando que mesmo após Kemet ser apresentada como uma civilização negro-africana ainda se sentiu o espectro da colonialidade nas respostas dos estudantes (Funari, 2004, p. 61-70). Ou seja, há vinte anos o Egito antigo apresentado ainda era lido numa perspectiva orientalista e eurocêntrica que não consegue articular Kemet em relação a outros reinos africanos. Antes associações com civilizações que se desenvolveram na Ásia são mais frequentes e permanecem segundo nosso levantamento.

parte das produções, a história de Kemet está associada a povos semitas, cuja mitologia carrega um status de verdade histórica (Hebreus), ou ao Império Romano (como podemos observar na imagem abaixo). Questões amplamente problematizadas durante as aulas expositivo-dialogadas, nas quais a surpresa dos estudantes em constatar este branqueamento ficou evidente em suas contribuições ao debate.

Figura 1 - Representações dos keméticos no cinema e na TV.

Por que é tão difícil associar Kemet ao continente africano?



Filme Cleópatra (1963).



Cena da novela "Os dez mandamentos", da TV Record (2015).



Filme Exodus: entre deuses e reis (2014).

Fonte: Acervo do autor

Concluimos que tanto ao deslocar Kemet de África como naturalizar pessoas brancas representando keméticos, traduzem a presença destrutiva do Orientalismo nas percepções dos estudantes. Nesta perspectiva, tanto o discurso como o modo de pensar sobre o outro são “baseados em uma distinção ontológica e epistemológica feita entre ‘o Oriente’ e (...) o Ocidente” (Said, 2007, p.29); logo, Kemet, em toda sua plenitude, passou a ser lido, traduzido e interpretado pelos europeus gerando retratos incompletos e embranquecidos. O Orientalismo opera como um discurso de poder, (re)criando estereótipos do Oriente para justificar a dominação colonial. Este discurso é perpetuado por instituições acadêmicas e culturais, moldando percepções ocidentais e chegando ao que é consumido por nosso alunado atualmente.

Evidentemente que os ecos da negação da origem negra e da percepção do Egito, enquanto uma civilização oriunda da África, vem de longe. Faz parte de um processo de longa duração que remonta as bulas papais do contexto das grandes navegações ibéricas, que já no

século XV desvendam para a modernidade a chamada África Negra na região Subsaariana. Já no século XIX, as interpretações hegelianas conferem aparente fundamentação racional à ideia de inferioridade do continente africano, servindo de suporte aos pressupostos que sustentaram a lógica colonialista oitocentista. Assim, a inferiorização e a desumanização dos indivíduos marcaram de forma recorrente os olhares ocidentais sobre a África. Reconhecer que o legado egípcio está vinculado ao continente africano significa, portanto, contrariar a própria lógica colonial. (Munanga, 2015, p. 26).

Pensando nesta colonialidade para a realidade de nosso país, sabemos que a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, atingiu os currículos, fragilizando discussões sobre temas essenciais para uma educação diversa e cidadã. Todavia, até o presente momento não foi acatada pelo IFAL, portanto, nos mantemos seguindo as ementas de nossos planos pedagógicos institucionais. Logo, o conteúdo de História não fora descaracterizado pela sanha conservadora e neoliberal de asfixiar a criticidade desse componente curricular. Como consequência a não adesão, estamos há algum tempo sem receber novos livros didáticos de História. Segundo constatamos, os livros antigos depositados na biblioteca do *campus* não possuem uma abordagem decolonial e afrocentrada sobre a história e cultura do povo kemético, nos impondo o desafio de produzir e atualizar sempre o material didático compartilhado com nossos estudantes.

Precisamos refletir que quando os materiais não fazem referência à origem negra de Kemet, não o fazem de forma inocente, antes o silêncio contribui para perpetuar estereótipos que representam o branco de forma positiva em detrimento do negro, como aponta-nos a professora Ana Célia da Silva em suas pesquisas sobre livro didático no Brasil (Silva, 1995, p. 57). A lógica colonialista do mercado editorial deixa de fora os estudos e constatações de uma gama de africanistas, capitaneados por Diop que prova “que o elemento negro era preponderante do princípio ao fim da história egípcia” (Diop, 2011, p. 4). Além disso, não é de se estranhar que esses estudantes recém-chegados do Ensino Fundamental desloquem o território kemético da África e acreditem que caucasianos são a representação fiel dos indivíduos que formaram esse povo, visto que os livros didáticos de História usados no Ensino Fundamental trazem uma abordagem que desafricaniza e embranquece as representações sobre Kemet (Oliva, 2017).

Partindo para o quesito seguinte, a fim de apreender como os estudantes identificam a

raça/cor que os keméticos possuíam, oferecemos imagens para que pudessem ser coloridas livremente, como observado a seguir:

Figura 2 – Questionário de sondagem. Acervo do autor.



Fonte: o autor

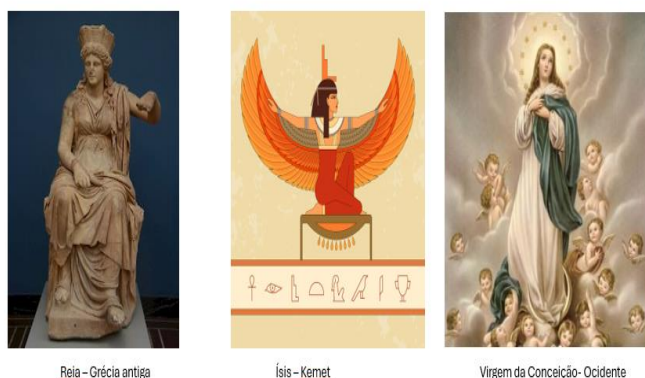
Levantamos que a pele nas ilustrações fora colorida com lápis de cor marrom em 49 questionários; enquanto isso, 11 na cor laranja e 8 optaram por deixar sem pigmentação. Diante disto, o que nos salta à vista é que, enquanto na maioria dos casos as vestimentas e adornos tem uma tonalidade forte (como podemos perceber na imagem anterior), a pele é matizada em marrom de forma sutil na maior parte das 49 respostas, como se houvesse reticências em empretecer as figuras. Aos olhos de alguns, esse dado poderia ser percebido como algo marginal e irrelevante dentro dos questionários. Todavia, se considerarmos as experiências em sala de aula de grande parte de nosso alunado durante a Educação Infantil, poderemos atribuir essa falta de incisão da cor da tez negra das imagens como ressonância de experiências colonialistas na primeira infância no ambiente escolar. O dilema do “lápis cor de pele”, que na verdade é um lápis rosa claro, permeia o cotidiano da sala de aula nos rincões do Brasil por reproduzir as consequências do preconceito racial e do eurocentrismo no âmbito da educação. A postura de parte das(os) educadoras(es) de não efetivar a prática da Educação para Relações Étnico-raciais (ERER) impacta negativamente nas subjetividades de todas as crianças, em especial as negras, que acreditam, por exemplo, que existe um padrão de “cor de pele rosa claro” (Pestana, 2021). Esses futuros adolescentes trazem consigo para o Ensino Médio carregando as marcas deste apagamento e da impossibilidade de que outros corpos negros da cor do azeviche possam ser representados.

Chegamos ao ponto de que a urgência da implementação efetiva da Lei 10639/03 se evidencia, pois cabe aos educadores, professores e demais agentes envolvidos na educação, a partir da ancestralidade africana, os diversos significados do ser negro (Pinho *et al.*, 2017, p. 133). A tomada de consciência passa imediatamente pela corporeidade, já que é no corpo que a escrita de si é forjada pelo próprio sujeito. Se a busca é por um realismo, pelos sinais trazidos na epiderme, a tez negra precisa ser matizada em tons que realcem o “negrume da noite” (parafraseando o Ilê Aiyê). A cor de pele negra precisa ser naturalizada como algo belo nas subjetividades de nossas crianças e jovens.

Corroborando o nosso raciocínio, se os keméticos são africanos, a reserva dos estudantes em enegrecer a epiderme das ilustrações em tons de marrom mais escuro não deveria ser algo geral entre os questionários aplicados. A sutileza da cor não é involuntária e muito menos está simplesmente associada a um cuidado no acabamento da pintura. Evidentemente, não podemos desprezar a experiência formativa em outros espaços, como a família, vizinhança e comunidade religiosa que, em alguns casos, são responsáveis por cristalizar e reproduzir estereótipos raciais baseadas na cor. Porém, esta experiência coloca em perspectiva mais uma das consequências nocivas do deseducar para as relações étnico-raciais, que acontece no interior de muitos estabelecimentos de ensino deste país, o qual, pelo visto, afetou parte dos estudantes que participaram desses questionários de sondagem.

A terceira atividade do questionário instigou os estudantes a realizar uma análise crítica da cultura kemética em comparação com outros símbolos do repertório ocidental. Como demonstramos logo abaixo, foram dispostas imagens legendadas das seguintes figuras: a deusa Réia (Grécia), a deusa Ísis (Kemet) e a Virgem da Conceição.

Figura 3 - Questionário de sondagem. Acervo do autor.



Fonte: o autor

Solicitou-se aos estudantes que apontassem possíveis relações entre as três imagens e pudessem livremente discutir suas impressões. Havia um receio de encontrarmos alguma afirmação de caráter religioso em tom intolerante que invalidasse os aspectos simbólicos e a importância cultural dessas representações sacras. Ou ainda, uma narrativa que problematizasse a presença da figura da Virgem Maria ao lado de deusas consideradas "pagãs", especialmente considerando que a maior parte dos estudantes se identifica como cristã católica e demonstra participar ativamente das liturgias de suas comunidades religiosas, conforme evidenciado em diálogos realizados em aulas anteriores. Ao analisarmos as respostas, vemos várias referências à fertilidade, feminilidade e maternidade representadas pelas imagens. Diversas respostas dadas pelos estudantes podem ser sintetizadas neste relato abaixo que separamos por achá-lo bem completo:

Sim, temos nas três imagens representações de crenças de povos distintos, com culturas e hábitos religiosos totalmente diferentes entre si. Podemos notar também que todas as imagens nos mostram mulheres e todas representam de certa forma, a fertilidade e o poder feminino sobre cada religião, temos Reia, deusa da Grécia antiga que enganou seu marido para proteger seu filho, Ísis deusa do Kemet, que representa a fertilidade para seus seguidores, e Virgem da Conceição, figura religiosa do Ocidente que representa a mãe de Jesus, figura religiosa do Cristianismo, ambas as imagens têm relação com esses poderes femininos, junto do divino ligado a religião.
(Relato de um(a) do/as estudantes)

Pensamos que as aulas anteriores de “Introdução aos Estudos Históricos”, em que problematizamos conceitos como o de “Cultura” e “Patrimônio” com o nosso público, lograram os seus louros. Já que no horizonte destes debates sempre foi reafirmada a importância da cultura material e imaterial dos povos enquanto fonte histórica, elemento identitário e patrimônio. Consequentemente, as narrativas colhidas e analisadas nos questionários enfatizam a importância e os sentidos que cada símbolo deste teve e tem em seu determinado contexto, perspectiva que contribui para o enfrentamento a colonialidade e suas consequências no espaço escolar. Em outra resposta, o/a estudante diz que “as três imagens são de entidades importantes para cada fé”; afirmação que nos demonstra a importância em discutir a diversidade e conscientizar os estudantes sobre o respeito às diferenças como um dos princípios para a construção de uma “sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (Munanga, 2005, p.15).

Por fim, a quarta atividade está relacionada às invenções científicas e tecnológicas

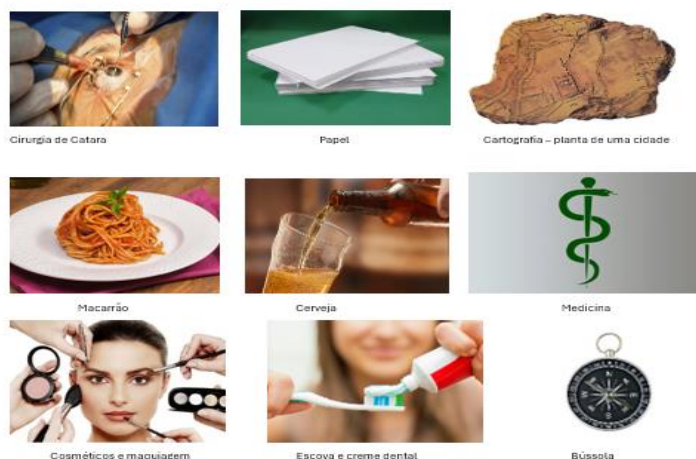
atribuídas aos keméticos e que, de forma geral, muitas pessoas não fazem a menor ideia deste pioneirismo. De modo geral, quando são indagados previamente, os estudantes têm um total desconhecimento sobre o protagonismo negro africano na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos. Sabemos que muitos associam esses dois conceitos apenas a questões contemporâneas e ainda mais de sua geração, tais como: vacina contra o Covid, smartphones, inteligência artificial e etc. Mas esse desconhecimento também perpassa pela visão colonialista que ainda vê o continente africano como um espaço da precariedade, daquilo que é rudimentar e atrasado. Quando deslocamos no tempo e (re)colocamos os keméticos como oriundos deste continente, que carrega ainda tanto estigma difundido principalmente por uma mídia sensacionalista e de orientação imperialista, essas visões sobre a África afetam a representação sobre Kemet. Ou seja, as leituras do hoje reverberam no passado, e o anacronismo histórico, por vezes, está a serviço da dominação.

Para fazer a seleção das opções no questionário, nos baseamos nas indicações sobre Kemet da professora Bárbara Carine Soares Pinheiro em seu livro “História Preta das Coisas”. A autora reúne informações sobre diversas invenções tecnológicas e científicas produzidas por pessoas negras ao longo do tempo. O intuito desta publicação (que tem se destacado como recurso didático) é enfrentar o apagamento do protagonismo intelectual negro impetrado pelo colonialismo que atuou no passado e a colonialidade que hoje ainda se reflete em sala de aula. A autora nos provoca a refletir sobre a epistemologia universalizante que insiste em atribuir o marco fundacional das ciências e do pensamento intelectual ao “Milagre Grego”, ou seja, ao Ocidente branco. Bárbara Carine é incisiva em denunciar a pilhagem sistemática dos saberes elaborados por Kemet e é interessante observar que, a partir do domínio macedônico e depois da Dinastia Ptolomaica (332–30 "Antes da Era Comum" - AEC), esse processo se torna ainda mais evidente. Alexandria se constitui neste contexto como um polo irradiador de saberes através da presença de mestres e de rico acervo de papiros, pergaminhos e manuscritos e muitos estudiosos da Grécia se apropriaram de conhecimentos lá salvaguardados⁸. Essas questões foram problematizadas em momento posterior com os estudantes, antes, apresentamos imagens e pedimos para que indicassem os saberes que eles acreditassem ser de origem kemética:

⁸ Como exemplo desta pilhagem epistêmica, a autora cita Pitágoras (571- e seus 20 anos de aprendizado em Alexandria que guardar dentro de seus muros o papiro de Ahmes datado de 1650 a.C. que continha as descrições do teorema do triângulo retângulo que acaba sendo nomeado com o nome do grego usurpador. (Pinheiro, 2021, p. 52-53).

Figura 4 - Questionário de sondagem. Acervo do autor.

4. A partir dos seus conhecimentos prévios sobre Egito antigo, sinalize quais dessas invenções (métodos, ferramentas, produtos procedimentos) são atribuídas aos antigos Keméticos:



Fonte: o autor

Dos 68 estudantes, 66 acertaram uma das alternativas, das quais “medicina” e “cosméticos” apareceram 55 e 45 vezes respectivamente. Atribuímos esse resultado ao fato de que as práticas mortuárias e a estética de Kemet sempre estiveram em evidência em novelas e filmes, o que facilitou a livre associação nas respostas. Durante as aulas expositivas dialógicas, os jovens recorreram a algumas memórias sobre aulas no Ensino Fundamental a respeito do “Egito Antigo” e compartilharam informações e dúvidas sobre o processo de mumificação presentes em filmes e as técnicas de embelezamento que percebiam em fotografias de pinturas e baixos/altos relevos keméticos divulgados na internet. Muitos revelaram que não tinham certeza das respostas, mas fizeram algumas associações e chegaram a essas conclusões mesmo não tendo lembrança que no passado, seus professores de História tenham atribuído essa invenção a Kemet. Dado que demonstra o apagamento que aqui temos salientado. Pensando sobre isso, entendemos que o epistemicídio⁹ dos saberes negros ao longo do tempo tem operado de forma sistemática, violenta e perversa. Suely Carneiro corrobora com o entendimento de

⁹ Conceito cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1996) e se refere à aniquilação de formas de saber locais, muitas vezes oriundas de povos não-ocidentais. Através das relações de dominação e exclusão uma cultura hegemônica se sobrepõe em detrimento a outras, validando apenas o conhecimento que se alinha à sua própria epistemologia. Discutindo como ele afeta as populações negras, Suely carneiro, afirma que “o epistemicídio implica um processo persistente de produção de indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento de sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo” (Carneiro, 2023, p. 88-89).

percebê-lo como um “dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, consequentemente, “que passam, a ser ignorados como sujeitos de conhecimento” (Carneiro, 2023, p. 87).

Após o momento de sondagem, tivemos mais três encontros dos quais dois foram dedicados a uma exposição dialogada somada a uma roda de conversas e orientações sobre a atividade avaliativa que foi apresentada no terceiro e último encontro. A ausência do livro didático impulsionou a realização de pesquisas e a produção de material didático que servisse de suporte às discussões. Nele priorizamos informações apresentadas nos textos científicos de pesquisadores negros africanos ou da diáspora. Uma questão de grande complexidade, considerando que muitos desenvolveram suas produções ao longo do século XX, abrangendo diversos países e áreas do conhecimento, incluindo Arqueologia, História, Linguística e Antropologia. O desafio aqui foi adaptar a pesquisa em forma de conhecimento histórico escolar, um saber que transcende a noção de transposição didática clássica por levar em consideração o encontro entre saber erudito, valores atuais e as práticas e os problemas sociais (Bittencourt, 1998). Tivemos o cuidado de não realizar uma mera transposição acadêmica, mas uma adaptação na linguagem escrita e visual com foco nos objetivos de aprendizagem do conteúdo tendo em vista nossos estudantes. Dentre os objetivos, enfatizamos que o que nos impulsionava nesse processo era a urgência de promover percepções alternativas sobre a História da África, a partir do reconhecimento de Kemet como uma civilização negra.

Figura 5 – Diversos monarcas keméticos.



Fonte: o autor

A partir disto, durante a exposição dialogada, provocamos os estudantes a pensarem sobre a presença de elementos da cultura kemética em filmes, novelas, animes e até na moda. Como exemplo, apresentamos e refletimos sobre a imagem do ator estadunidense Billy Potter vestido com um traje inspirado na deusa Ísis no Baile do *Metropolitan Museum of Art* em Nova York (MET Gala) em 2022¹⁰. Pensar, a partir do presente, sobre o amplo consumo dos signos e significados de Kemet, ao mesmo tempo em que suas contribuições em diversas áreas frequentemente são invisibilizadas, constitui um estímulo à construção de uma consciência histórica crítica, capaz de dialogar com as continuidades e descontinuidades produzidas pela ação humana ao longo da história. A partir destes pressupostos, podemos estabelecer trocas ativas com nossos estudantes. Como, por exemplo, quando apresentamos imagens de plantas baixas, projetos arquitetônicos e paisagísticos presentes em papiro e cópias de manuscritos que nos chegaram. As(os) futuras(os) técnicas(os) em Edificações explicaram sobre sistemas construtivos e de drenagem e demais termos e conceitos específicos aprendidos em outras disciplinas. Criou-se ali um ambiente de aprendizado dialógico e dinâmico, fazendo com que se percebessem como parte integrante do processo de construção do conhecimento sobre o conteúdo.

Prosseguimos abordando aspectos do cotidiano dos keméticos, incluindo alimentação, indumentária e práticas de sociabilidade entre as categorias sociais, bem como questões relativas à religião e à religiosidade, cujas significações historicamente localizadas constituem uma cosmovisão milenar que permanece presente em várias regiões do continente africano. Enfim, pormenorizar o que foi discutido nesses encontros é uma tarefa inviável para este momento, mas saímos com a sensação de que construímos conhecimentos em torno de crenças, costumes e valores para que, sobretudo, nossos estudantes negros (que são a maioria em nossas salas de aula) possam aquilombar saberes para que possam perpetuar narrativas positivas sobre nós, como se pretende uma Educação Quilombista e Afrocentrada anunciada por Abdias Nascimento e teorizada pelo professor Ricardo Benedicto¹¹.

¹⁰ Ver: <https://www.vogue.com/article/billy-porter-vogue-met-gala-challenge-instagram>

¹¹ Ricardo Benedicto aponta o modelo eurocêntrico como responsável pelo fracasso da educação pública do Brasil em atender as necessidades dos afro-brasileiros. A partir da proposta filosófica, política e epistemológica do Quilombismo de Abdias Nascimento (2019), Benedicto discorre sobre a necessidade de se reunir, fortalecer e articular conhecimentos ancestrais e tradicionais de comunidades negras, a fim de resistir às opressões históricas e construir novas formas de existência. Somando aos pressupostos da Afrocentricidade, Benedicto propõe uma “Educação Quilombista como um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nessa sociedade garantindo, assim, a continuidade do

Encerrando a experiência, além da avaliação continuada através da participação dos estudantes no momento da sondagem e nas discussões da aula expositiva e na roda de conversa, propomos a elaboração de máscaras de resina ou papel machê para serem apresentadas no terceiro e último encontro da sequência didática. Os estudantes compartilharam os resultados de suas produções por meio de encenações curtas sobre o cotidiano kemético, promovendo significativa interatividade e contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais leve e descontraído.

Figura 6 – Processo e resultados da produção das máscaras keméticas.



Fonte: o autor

Para além da apreensão de conteúdos específicos sobre Antiguidade, e mais especificamente História da África, outro objetivo com a sequência didática foi fomentar ações de EREER em nossas aulas de forma continuada; extrapolando as datas específicas, sobretudo o mês de novembro. Acreditamos que pensar e executar uma educação afrocentrada, que considere o protagonismo negro africano, refuta a interferência danosa do epistemicídio dos saberes negros nos processos educativos que os estudantes vivenciam ao longo de suas trajetórias discentes.

Ressignificar a História da África a partir das experiências da grande civilização de Kemet é expandir os horizontes sobre a participação dos povos deste continente na história do mundo. É despedaçar a noção cristalizada de que a África do passado é apenas uma fornecedora de escravizados na Era Moderna e que antes e depois deste período nada ali é relevante.

seu povo e de sua cultura. (...) Para realiza esses objetivos é preciso desenvolver instituições escolares, ou seja, processos de educação e socialização inspirados nas tradições africanas, que essas instituições estejam sob o nosso controle, além de elaborar um currículo que viabilize essas necessidades e preparar professores para ministrar os conteúdos necessários para a formação dos afro-brasileiros” (Benedicto, 2022, p. 310).

Reafirmar o protagonismo científico e tecnológico kemético atua de forma potente nas subjetividades de alunas e alunos negros, semelhantemente, como foi Wakanda quando muitos deles assistiram (informação compartilhada nos debates em sala). Entender que o passado negro é muito mais do que o contexto da escravidão atlântica é provocar a (re)conexão dos sujeitos com a ancestralidade e fomentar a apropriação de uma negritude necessária ao empoderamento de nossa juventude negra; e ao mesmo tempo conscientizar não-negros em seu papel de aliados. Assim estaremos “ensinando a transgredir” (parafraseando bell hooks) as estruturas racistas que atuam nos espaços escolares.

4 Considerações finais

Alcançamos leis que impõem obrigatoriedade, contamos com traduções recentes de estudos historiográficos produzidos por africanos que nos chegam e têm inspirado africanistas brasileiros a produzir, contudo, ensinar História da África ainda é um grande desafio. Visto que a narrativa única sobre o prisma europeu e um perverso processo de sincretismo cultural que aniquila a diversidade da história dos povos africanos ainda prevalece na formação de docentes, consequentemente, chega às salas de aulas nos rincões de nosso país. Invertendo a lógica distorcida com a qual a história da África é ensinada no Brasil, podemos reconhecer que as lutas dos movimentos sociais e intelectuais negros, bem como o contínuo avanço das pesquisas, têm reafirmado a importância do continente para a compreensão do passado humano.

De fato, desde nossos antepassados hominídeos até o Homo sapiens da atualidade, foi sob o céu e sobre o solo africano, antes mesmo de o continente receber esse nome, que a história humana se desenrolou, evidenciada pelos vestígios encontrados até hoje em diversos sítios arqueológicos, entre desertos, montanhas, florestas e savanas do “Continente Mãe”. Imbuídos deste sentimento de esperança, aqui buscamos contribuir com o debate de EREER, em especial, com o ensino de História da África a partir de nosso lugar de professor-negro ou negro-professor (visto que nosso corpo sempre chega primeiro) numa experiência didática que não tem pretensão de se firmar como modelo cristalizado do saber/fazer pedagógico. Antes, a intenção foi compartilhar reflexões, análises e resultados de uma prática docente racializada. Destarte, com essas linhas reafirmamos nosso compromisso ético, político e estético com nossas(os) estudantes negras(os) e não-negras(os); para que todos que encontrarmos na encruzilhada do saber possam acessar outras representações sobre nossa ancestralidade. Aos nossos ancestrais

desde Kemet e às minhas alunas e alunos, dedico este texto.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. *Desafios para uma educação quilombista no Brasil*. Curitiba: Appris, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria. *O saber histórico em sala de aula: Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. 2. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

CARNEIRO, Suely. *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DIOP, Cheikh Anta. *Nações negras e cultura: da antiguidade negro-egípcia aos problemas culturais da África negra de hoje*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: UNESCO. (Org.). *História Geral da África, II: África Antiga*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. p. 1-36.

FUNARI, Raquel dos Santos. *Imagens do Egito Antigo: Um estudo de representações Históricas*. 2004. 127p. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. *Saberes e narrativas docentes - memórias e experiências do ensino de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano*. 2020. 269p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 223-246.

GORDON, Lewis Ricardo. *Medo da consciência negra*. São Paulo: Todavia, 2023.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação com prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2022.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Coord.). Relatório do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 223-260.

OLIVA, Anderson. Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. *Romanitas- Revista de Estudos Grecolatinos*, Vitória-ES, n. 10, p. 26-63, 2017.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. *Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil*. Belo Horizonte: Literafro. 2021. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/Artigo_Cristiane_No_existe_lpis_cor_de_pele.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine. *História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

PINHO, Vilma Aparecida de; PARENTE, Francilene de Aguiar; MEDEIROS, Oberdan da Silva; CARVALHO, Elen Mayara Bezerra de. O lápis “cor de pele”, quem tem? Descrevendo experiências em relações raciais com crianças na Educação Infantil. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana-SE, v. 25, p. 123-142, set.-dez. de 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Ensino Fundamental).

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

REIS, Maria da Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales; Afrocentricidade e Pensamento Decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. *Revista Teias*, n. 62, p. 131-143, jul./set. 2020.

RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André. RATTTS, Alex. *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SAID, Edward Wadie. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CED: CEAO, 1995.

ZAYED, Abd El Hamid; DEVISSE, Jean. Relações do Egito com o resto da África. In: UNESCO. (Org.). *História Geral da África, II: África Antiga*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. p. 97-118.

*Recebido em: 25 set. 2025.
Aprovado em: 30 out. 2025.*

Revisor(a) de língua portuguesa: o autor

Revisor(a) de língua inglesa: o autor

Revisor(a) de língua espanhola: o autor

Estudo de representação da África: o caso de uma sequência didática do Colégio Univille Joinville

Study on the Representation of Africa: The Case of a Teaching Sequence at Colégio Univille Joinville

Estudio sobre la representación de África: el caso de una secuencia didáctica del Colegio Univille Joinville

Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto¹
 0000-0002-0500-9931

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir uma sequência didática aplicada no 7º ano do Ensino Fundamental, baseando-se nos tópicos sobre diretrizes educacionais e história do colonialismo português na África. A sequência didática em pauta, realizada no Colégio Univille Joinville, está relacionada a um percurso de estágio curricular supervisionado de, à época, um graduando em História em nível de licenciatura. As aulas ministradas estavam baseadas no estudo problematizante de uma gravura produzida e disseminada em contexto colonial português, inserida em uma das edições do “Dicionário prático ilustrado” (1955), organizado por Jaime de Séguier. Os métodos empregados neste trabalho são a revisão de literatura e análise de fontes. Para tanto, o estudo aqui presente aborda as leis que versam sobre o ensino de História afro-brasileira, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e o PPP (Projeto Político Pedagógico) do colégio, no intuito de contextualizar as diretrizes oficiais sobre as relações étnico-raciais. Assim sendo, serão vistas as questões históricas e pedagógicas que fundamentaram a sequência didática em pauta, assim como os seus resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Colégio de Joinville (SC); Ensino de História da África; Representações colonialistas.

ABSTRACT: This article aims to discuss a didactic sequence applied in the 7th grade of Elementary School, based on topics concerning educational guidelines and the history of Portuguese colonialism in Africa. The didactic sequence in question, carried out at Colégio Univille Joinville, is related to a supervised curricular internship undertaken, at the time, by an undergraduate student in History pursuing a teaching degree. The lessons taught were based on a problematizing study of an engraving produced and disseminated within the Portuguese colonial context, included in one of the editions of the “Dicionário prático ilustrado” (1955), organized by Jaime de Séguier. The methods employed in this work are literature review and source analysis. To that end, the present study addresses the laws concerning the teaching of Afro-Brazilian History, the BNCC (National Common Curricular Base), the Curriculum for Early Childhood and Elementary Education of the Santa Catarina Territory, and the school’s PPP (Political-Pedagogical Project), with the purpose of contextualizing the official guidelines on ethnic-racial relations. Therefore, the historical and pedagogical issues that grounded the didactic sequence in question, as well as its outcomes, will be examined.

KEYWORDS: School in Joinville (SC); Teaching of African History; Colonialist representations.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em História da UFPR (Universidade Federal do Paraná) e graduado em História pela Univille (Universidade da Região de Joinville). E-mail: gabriel28_oliveira@hotmail.com

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir una secuencia didáctica aplicada en el séptimo grado de la Educación Primaria, basándose en temas relacionados con las directrices educativas y la historia del colonialismo portugués en África. La secuencia didáctica en cuestión, realizada en el Colegio Univille Joinville, está relacionada con un período de prácticas curriculares supervisadas llevado a cabo, en aquel momento, por un estudiante de licenciatura en Historia con orientación docente. Las clases impartidas se basaron en el estudio problematizador de una estampa producida y difundida en el contexto colonial portugués, incluida en una de las ediciones del “Dicionário prático ilustrado” (1955), organizado por Jaime de Séguier. Los métodos empleados en este trabajo son la revisión bibliográfica y el análisis de fuentes. Para ello, el presente estudio aborda las leyes que tratan sobre la enseñanza de la Historia afrobrasileña, la BNCC (Base Nacional Común Curricular), el Currículo Base de la Educación Infantil y de la Educación Primaria del Territorio Catarinense y el PPP (Proyecto Político Pedagógico) del colegio, con el propósito de contextualizar las directrices oficiales sobre las relaciones étnico-raciales. Por lo tanto, se examinarán las cuestiones históricas y pedagógicas que fundamentaron la secuencia didáctica en cuestión, así como sus resultados.

PALABRAS CLAVE: Colegio de Joinville (SC); Enseñanza de la Historia de África; Representaciones colonialistas.

Introdução

Este artigo se baseia no relato de um percurso de estágio que ocorreu no ano de 2024 no Colégio Univille Joinville, que é um departamento de educação básica da Univille (Universidade da Região de Joinville), do Campus Bom Retiro. O objetivo é discutir uma sequência didática aplicada no 7º ano do Ensino Fundamental, baseando-se nos tópicos sobre diretrizes educacionais e história do colonialismo português na África. A sequência didática aplicada que se respaldou no estudo de uma gravura de dicionário português publicado em 1955, que representou elementos comerciais, faunísticos, florísticos, arquitetônicos e de tipos humanos do continente africano. O contexto era o próprio colonialismo de Portugal na África e na Ásia; porém, na época da vigência do dicionário, esse país rotulava as suas colônias de “províncias ultramarinas”.

Para a discussão deste artigo, há duas seções de desenvolvimento. Na primeira seção, haverá uma abordagem quantitativa das diretrizes oficiais, de instância nacional, estadual e institucional, sobre o ensino de História da África em território brasileiro. Serão abordados a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, a Lei nº 10.639/2003 e o projeto político pedagógico do Ensino Médio do Colégio Univille Joinville. Na segunda seção, haverá a comunicação da sequência didática aplicada, mobilizando a gravura em pauta e a história do colonialismo português no continente africano.

Desse modo, será visto como a África era representada para os leitores do “Dicionário prático ilustrado”, organizado por Jaime de Séguier, com a sua segunda edição publicada em 1955. A pertinência do uso de imagens em sala de aula consiste em proporcionar aos alunos uma experiência visual para além das fontes escritas e aulas expositivas. As fontes em aulas de História são essenciais para que eles tenham acesso direto aos elementos que compuseram o cenário histórico da qual estudam, visto que a História é formada por materialidades que são reflexos de imaginários, mentalidades, ações, políticas, culturas e economias que se fazem vigentes nas temporalidades e espacialidades que lhe corresponderam.

Ensino de história da África e as diretrizes oficiais: das leis ao projeto político pedagógico

Em 9 de janeiro de 2003, o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.º 10.639, que, modificando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) tornou obrigatório o ensino sobre História e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil. O parágrafo primeiro do artigo 26-A dessa lei incluiu o estudo da África e dos africanos no conteúdo programático de todo o currículo escolar, em especial na educação artística, literatura e história brasileira. Isso significa que o componente de africanidade abrange não apenas o tópico sobre afro-brasilidades (nesse caso, heranças culturais da África no Brasil), mas também a própria história do continente africano.

Nesse assunto, o artigo 26 da LDB instituiu a obrigatoriedade de um currículo nacional comum para as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que significa que todas as escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, devem ser guiadas por diretrizes comuns em torno da História da África e dos africanos. É em cumprimento dessa normativa que surge a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com menção às leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, no intuito de que as escolas de Educação Básica abordem “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p. 19). Abaixo, uma tabela que apresenta em quais componentes curriculares a BNCC instituiu a obrigatoriedade da África enquanto objeto de conhecimento:

Tabela 1 – A África enquanto objeto de conhecimento nos componentes curriculares dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental pela BNCC.

Componente curricular	A África como objeto de conhecimento nos anos iniciais	A África como objeto de conhecimento nos anos finais
Arte	Não.	Não.
Ciências	Não.	Não.
Educação Física	Sim.	Não.
Ensino Religioso	Não.	Não.
Geografia	Não.	Sim.
História	Sim.	Sim.
Língua Inglesa	Não se aplica.	Não.
Língua Portuguesa	Não.	Não.
Matemática	Não.	Não.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como pode ser observado, o único componente curricular em que a África é colocada como objeto de conhecimento nas duas etapas do Ensino Fundamental é a História. Até para o próprio componente curricular de Geografia a África não é inserida como objeto explícito de conhecimento nos anos iniciais, ainda que, por exemplo, os estudos continentais indiretamente viabilizem a África como objeto de conhecimento. Apesar disso, a África é mais abordada nas seções de “Habilidades” da BNCC. Além disso, os currículos estaduais e municipais e os projetos políticos pedagógicos (na obrigatoriedade de se ancorarem na BNCC) podem inserir a África como objeto explícito de conhecimento, entretanto dependerá das próprias diretrizes regionais e institucionais. No Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), a África é inserida como objeto de conhecimento a partir de sua inserção oficial como conteúdo. A tabela abaixo trata, dessa vez, dos componentes curriculares do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense que tem a África e/ou os africanos como objetos de conhecimento.

Tabela 2 – A África enquanto conteúdo nos componentes curriculares dos anos iniciais e finais no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Componente curricular	A África como conteúdo nos anos iniciais	A África como conteúdo nos anos finais
Arte	Sim.	Sim.
Ciências	Não.	Não.
Educação Física	Sim.	Sim.
Ensino Religioso	Não se aplica.	Não se aplica.
Geografia	Sim.	Sim.
História	Sim.	Sim.
Língua Inglesa	Não se aplica.	Não se aplica.
Língua Portuguesa	Não.	Não.
Matemática	Não se aplica.	Não se aplica.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como se pode concluir a partir da leitura da Tabela 2, a África e os africanos foram inseridos, em comparação com a BNCC, como conteúdo no componente curricular de Arte nas duas etapas do Ensino Fundamental, nos anos finais do componente curricular de Educação Física e nos anos iniciais do componente curricular de Geografia. Portanto, há apenas quatro componentes curriculares do Ensino Fundamental da rede catarinense de ensino que têm a África e os africanos nos anos iniciais e finais: Arte, Educação Física, Geografia e História.

Não obstante, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) tem um subcapítulo que trata da educação para as relações étnico-raciais, que apresenta, em meus termos, uma organização curricular à parte, em que insere a África e os africanos como objetos de conhecimento imprescindíveis em todos os componentes curriculares, com exceção de Ensino Religioso. Contudo, uma possível controversa desse subcapítulo é que aparentemente organiza um currículo temático de forma marginal ao não transpor parte de seu conteúdo à organização curricular dos componentes curriculares. Isso implica na questão de como a gestão escolar irá operacionalizar essa diretriz em prol do tema das relações étnico-raciais em concomitância às organizações curriculares específicas.

Nessa questão, o surgimento do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, assim como todos os outros currículos regionais e locais, está amparado pelo artigo 26 da LDB (com redação dada pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013), que, dentre um de seus aspectos, estabelece que os currículos para a educação básica, ao terem base nacional comum, sejam complementados “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos

educandos” (Brasil, 2013). Em outras palavras, cada rede de ensino precisa aderir a um currículo diversificado que leve em consideração as especificidades regionais e locais de cada escola. Somado a isso, a LDB, no inciso primeiro do artigo 12, incube as escolas de educação básica a elaborarem as suas propostas pedagógicas, o que equivale ao usual PPP (Projeto Político Pedagógico).

É pelo PPP que é viável analisar as políticas prescritas, tendo em vista que esse documento integra a cultura organizacional da escola e é um dos elementos que compõe a gestão escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Como fundamento da autonomia da escola e promotor dos objetivos institucionais, o PPP deve levar em consideração o já instituído currículo oficial e promover o seu próprio, que é o currículo escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Esse documento precisa considerar o entorno dos alunos, ao mesmo tempo que se ancora no currículo oficial da rede de ensino que pertence, o que torna viável a análise do PPP do Colégio Univille Joinville, onde foi realizado o estágio curricular supervisionado em pauta. Essa escola pertence à Univille (Universidade da Região de Joinville) e funciona como um departamento dessa instituição de ensino superior, voltada para a oferta de todas as etapas da Educação Básica. A FURJ (Fundação Educacional da Região de Joinville), que é a mantenedora da Univille, iniciou a oferta de Ensino Básico no ano de 1977, porém foi apenas no ano de 2001 que recebeu por título “Colégio Univille Joinville”. A universidade que integra é de natureza comunitária, o que significa que, sendo privada, não tem fins lucrativos e nem dono. O seu vigente PPP do Ensino Médio é do ano de 2023, ano anterior ao estágio realizado.

Em sua proposta curricular, esclarece que adota Sistema Positivo de Ensino, não aderindo, portanto, ao Currículo Base do Território Catarinense. O estado de Santa Catarina não obriga as outras redes de ensino, que não a de sua própria rede, a aderirem ao seu currículo, conforme o artigo 4 da Resolução CEE/SC n.º 070, de 17 de junho de 2019. Nessa questão, a adesão ao Sistema Positivo de Ensino e aos seus materiais de ensino revela a controversa de introduzir no currículo escolar os direcionamentos de uma instituição de ensino indiferente à realidade de Joinville, onde o Colégio Univille Joinville está situado.

Os materiais de ensino dessa companhia acumularam revezes: a ausência do ensino das variedades linguísticas nos materiais voltados para as redes públicas (Rodrigues, 2019), o não envolvimento do conteúdo dos materiais com a comunidade escolar de Aracaju/SE (Ramos, 2017), a não abordagem de temas passionais e controversos (Silva, 2011) e a incompatibilidade

do quadro teórico-metodológico proposto pelos autores dos materiais didáticos de língua inglesa com as atividades apresentadas (Paiva, 2012). O que é possível deduzir é que, pelo Sistema Positivo de Ensino distribuir nacionalmente vários materiais para todas as suas escolas conveniadas, ele não é capaz de levar em consideração as especificidades sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais de cada localidade das suas escolas conveniadas, e isso, por consequência, do próprio município de Joinville.

Essa constatação se torna ainda mais relevante ao considerar que a escola em pauta pertence a uma universidade em que a extensão a sustenta de forma excepcional (Coelho; Sossai, 2015), mais do que a própria pesquisa. Por extensão, compreende-se que é basilar abranger o contexto da universidade (Rezer, 2018). A questão sobre as relações étnico-raciais em Joinville se tornou emergente, tendo em vista as historiografias e discussões correlatas que nela se enquadram (Rosa, 2006; Machado, 2009; 2018; Coelho, 2011; Machado, 2014; Lemos, 2017; Machado, 2019; Medina, 2022; Conceição, 2023; Manske, 2023; Guerreiro, 2023; Fernandes, 2023; 2024; Nogueira, 2023; Gunlanda, 2023; André, 2023; Voss, 2023; Cardoso; Eichenberger, 2023; Souza, 2025). Em uma cidade que elegeu a primeira mulher negra como vereadora de Joinville apenas no ano de 2020 (Martins; Justina, 2020), a própria Univille, com o seu Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, as publicações de sua editora e o Curso de Educação Escolar Quilombola, tem dado ênfase nas questões étnico-raciais. O seu colégio, porém, tem diretrizes que perspectivam outra realidade, sem menção às leis para a educação das relações étnico-raciais e sem incluir esse conceito no item de “Temas Especiais” de seu PPP.

No PPP do Colégio Univille Joinville, o Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009, foi incluído nesse item. Esse documento do Estado, dentre várias pautas sobre Direitos Humanos que aborda, versa sobre a questão étnico-racial. Contudo, dada a amplitude desse decreto, a ausência de aprofundamento do PPP por essa lei deixa dúvidas sobre o compromisso do colégio com o combate à discriminação étnico-racial e o ensino de História afro-brasileira e indígena. Certamente, se reconhece que aquilo que se chama por “currículo real” – que vai além do prescrito e abrange o cotidiano das práticas docentes (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012) – é capaz de, por meio do cotidiano docente (e isso inclui os próprios professores de História), discutir com os alunos os tópicos das relações étnico-raciais, e isso inclui o estudo da África e dos africanos.

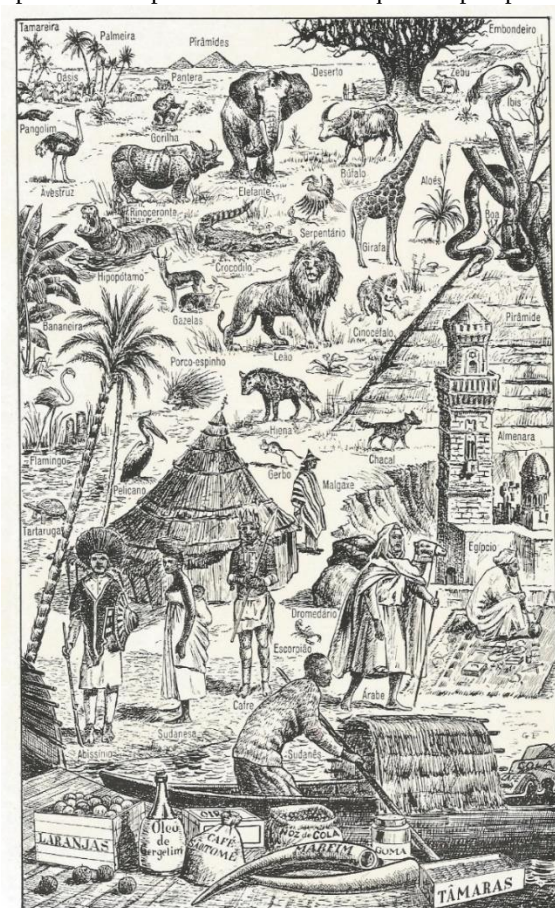
Ensino de História da África: colonialismo europeu e representação no “Dicionário prático ilustrado” (Jaime de Séguier, 1955)

As opções de linguagem para o ensino de História da África são várias, que podem ir de documentos oficiais à cartografia. No estágio curricular supervisionado que foi realizado no Colégio Univille Joinville (que ocorreu de abril a maio de 2024), optou-se por estudar com os alunos a imagem, não como recurso ilustrativo, mas como fonte histórica que, por meio da leitura, mostra-nos como grupos, sociedades e tipos humanos eram representados (Bittencourt, 2004; Burke, 2017). O contexto do estágio eram aulas a serem ministradas para as turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental: duas turmas do primeiro e duas turmas do segundo. Para as turmas do 6º ano, foi elaborada uma sequência didática para o ensino de Grécia Antiga, enquanto para as turmas 7º ano foi elaborada uma sequência didática para o ensino de História da África. É essa última sequência didática que interessa neste trabalho.

O encaminhamento geral do docente de História nas duas turmas do 7º ano caracterizou-se por um ensino excessivamente abrangente sobre a História da África. Foi dado um total de três horas-aula a serem ministradas em cada turma. Dado o desafio em abordar sinteticamente todo o continente africano para o componente curricular de História (incluindo uma extensa temporalidade), optou-se como pertinente, na primeira hora-aula, pelo objetivo de compreender as características geográficas básicas do continente africano e sua diversidade política, social, econômica e cultural, ministrar tópicos sobre práticas econômicas (como a agricultura), religião (cristianismo, islamismo e paganismo) e formas de governo antigas (como exemplo do Imperador Mansa Musa) e atuais. Slides de apresentação foram os recursos utilizados. Essa primeira hora-aula serviu como forma de contextualizar sucintamente a África no espaço e tempo. Na segunda hora-aula houve, pelo objetivo de problematizar representações colonialistas e a imagem enquanto enquadramento sobre a África, um estudo mais qualitativo do que quantitativo, baseado na análise da gravura do verbete “África” do “Dicionário prático ilustrado”, de 1955, organizado por Jaime de Séguier.

O objeto de conhecimento da BNCC selecionado foi “Saberes dos povos africanos [...] expressos na cultura material e imaterial” (Brasil, 2018, p. 422), porque, devida a necessidade de abranger no geral a África e suas temporalidades, esse foi o objeto de conhecimento prescrito mais próximo do encontrado. Isso nos leva a considerar que a BNCC engessa a elaboração da

Figura 1 – Gravura representando parte dos elementos que compõe parte da paisagem africana.



Fonte: “Dicionário prático ilustrado”, de Jaime de Ségurier (1955).

Esse dicionário é português e foi criado em um contexto colonialista. Na época da publicação dessa edição (1955) – com a primeira edição em 1910 –, Portugal tinha Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Portuguesa (atual Guiné-Bissau) e São Tomé e Príncipe como colônias africanas, além de colônias na Ásia. O contexto histórico era a “roedura” do continente africano, que ocorria desde o século XIX e foi regulada pela Conferência de Berlim (Hernandez, 2005). Com “roedura”, a cientista social Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez (2005) quis falar sobre a partilha feita do continente africano por alguns países, dentre eles Portugal. A mentalidade que ancorou o colonialismo moderno estava atrelada à mobilização do conceito de raça humana com fins de classificação de superioridade e inferioridade de grupos étnicos, o que incentivou as práticas colonialistas na África, ao observarem os povos africanos como inferiores (Schwarcz, 1993). O continente africano, nessa situação, era visto como alvo de explorações econômicas e o povo negro como passível de moralização (McClintock, 2010). Ainda que convencionalmente utilizemos o termo “colônia” para fazer referência às terras abdicadas por Portugal, em 1951 a revisão constitucional portuguesa substituiu a expressão “colônias” por “províncias ultramarinas” (Castelo, 2012), o que dá um tom eufemístico às terras abdicadas de forma coercitiva. Todavia, neste trabalho opta-se por mobilizar o termo “colônias” para fazer referência ao que, na prática, constituiu as políticas portuguesas na África.

Na imagem analisada em sala de aula, a ênfase recaiu tanto sobre os tipos humanos quanto sobre os elementos econômicos. Entre os primeiros, figuram abissínios, sudaneses, cafres, árabes, malgaxes e egípcios, enquanto os elementos econômicos incluem laranjas, óleo de gergelim, café de São Tomé – possivelmente uma referência ao cultivo de café realizado na ilha homônima, então colônia de Portugal (Souza, 2021) –, noz-de-cola, marfim, goma, tâmaras e um produto não identificado com precisão. No plano histórico, tais representações dialogam com as práticas coloniais portuguesas, que, durante o século XX, sustentaram-se na exploração sistemática de recursos agrícolas e minerais. Ao mesmo tempo, parte dos grupos humanos retratados era enquadrada pela administração colonial na categoria de “indígenas”, submetida a desigualdade jurídica e social, em contraste com os privilégios concedidos aos colonos brancos (Castelo, 2012). Assim, o dicionário, ao ser utilizado como recurso educativo, oferecia ao seus leitores uma determinada visão de mundo, difundida por meio de suas gravuras. Elas não apenas descreviam continentes, mas também projetavam uma imagética da África composta por povos, fauna, flora, arquitetura e produtos de valor econômico. Muitos desses

produtos, consumidos no cotidiano europeu, estavam simultaneamente representados na gravura, de modo que a leitura do dicionário se entrelaçava, ainda que de forma indireta, com a experiência material do consumo de bens coloniais.

Especificamente sobre a representação dos tipos humanos, isso não foi feito sem a própria prática de estereotipar, inserindo em cada ser classificado algum componente de indumentária, pose ou ação que o singularizasse. O abissíneo é representado com um cocar, arma de fogo e os pés descalços. A sudanesa é representada com uma cesta sobre a cabeça, pés descalços e carregando um bebê nas costas, enquanto o sudanês é representado dirigindo uma barca feita de material orgânico com produtos coloniais. O cafre é representado segurando uma lança, com os pés descalços, vestido com uma espécie de tanga e um item pontiagudo sobre a cabeça. O árabe é representado usando uma túnica, com os pés descalços, um camelo atrás de si e segurando uma vara. O egípcio é representado agachado, fumando com o uso de um objeto de tamanho avantajado, usando túnica e um turbante, sentado em um tapete e com uma pirâmide e uma torre atrás de si. Por fim, o malgaxe é representado com uma capa e um chapéu pontiagudo. Os aspectos em comum dessas representações é que os tipos humanos usam “trajes típicos” e parte deles está descalço, o que pode mover o leitor a interpretar os povos africanos como tribais, um conceito controverso e permeado por um jogo de poder entre quem é e quem não é civilizado.

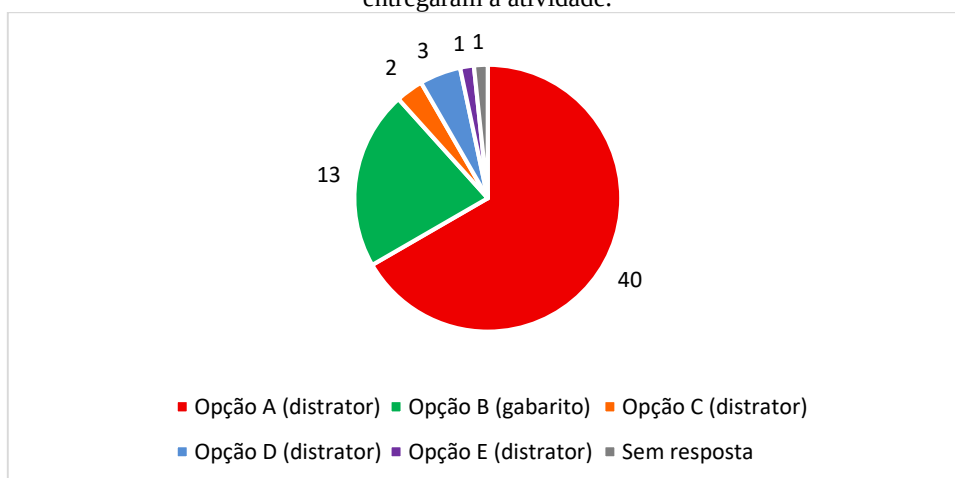
É justamente para a problematização dessas representações da gravura que o seu estudo se faz pertinente em sala de aula. Apresentando o contexto histórico da colonização portuguesa na África durante o século XX e o contexto da própria gravura criada para educação de leitores portugueses, é que se pode desconstruir na atualidade resquícios dessas representações que ainda permeiam a realidade dos alunos. Essas representações se fazem presentes em obras cinematográficas, séries televisivas, clipes musicais e demais produtos culturais. Além do mais, utilizar uma fonte em sala de aula contribui para situar os discentes no que era produzido em cada contexto histórico. É por essas questões que fluiu a segunda hora-aula, enquanto a terceira hora-aula se baseou na aplicação de uma atividade de exercício mental para a análise da imagem.

A atividade aplicada, que consistiu no instrumento de coleta de dados deste trabalho, possuiu um cabeçalho (para preenchimento do nome do discente e sua turma, além de mencionar o nome da instituição, do docente do componente curricular vigente e do estagiário),

exposição da gravura e de suas informações básicas e quatro itens para serem respondidas (dois objetivos e dois dissertativos). O instrumento de análise de dados baseou-se em planilhas digitais, onde foram sistematizadas e quantificadas as respostas dos discentes em todos os quatro itens. Houve um total de 60 alunos divididos em duas turmas do 7º ano e a comunicação dos dados neste trabalho se dará na união quantitativa das turmas.

O primeiro item (objetivo com quatro distratores e um gabarito) se valeu de interpretar que a gravura não tem todos os elementos étnicos, econômicos, florísticos, faunísticos e arquitetônicos do continente africano. Os resultados foram insatisfatórios, porque a maioria selecionou o distrator que dita que todos os elementos da África foram representados na imagem, o que reduziria a amplitude paisagística do continente². Uma possível explicação para isso é a ausência de recursos didáticos que aprimorem a interpretação de texto dos discentes, tendo em mente que a resposta poderia ser obtida na própria capa da atividade, onde constava a informação de que apenas parte dos elementos africanos estavam representados. Abaixo, um gráfico que apresenta o desempenho dos discentes nesse primeiro item:

Gráfico 1 – A quantidade das opções selecionadas no primeiro item, conforme o número de discentes que entregaram a atividade.

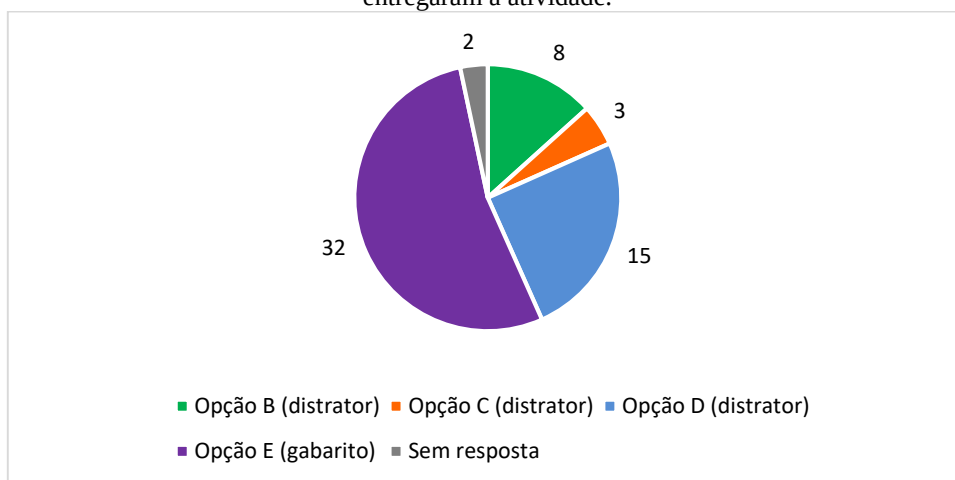


Fonte: elaborado pelo autor.

² Descrição de cada uma das opções do primeiro item: “(A) Essa imagem comunica toda diversidade étnica, econômica, arquitetônica, faunística e florística do continente africano. (B) Essa imagem é resultado de uma mentalidade colonialista, tendo em vista que os responsáveis por ela conjugaram elementos econômicos usufruídos colonialmente pela sociedade portuguesa. (C) O homem árabe ilustrado na imagem diz respeito a uma característica étnica biologicamente atrelada à confissão de fé islâmica. (D) O(s) autor(es) dessa imagem se equivocaram ao inserir a ilustração da pessoa árabe, pois essa etnia é exclusiva do continente asiático. (E) O(s) autor(es) dessa imagem se equivocaram ao inserir a ilustração das pessoas árabe e egípcia, porque ambas representam o mesmo grupo nacional”.

O segundo item (objetivo com quatro distratores e um gabarito) consistiu em uma análise total e quantitativa da gravura, em que os alunos precisavam se desviar dos distratores que não mencionavam a totalidade dos tipos humanos e dos produtos representados e da interpretação que atrelava a posição das Pirâmides de Gizé na imagem com um suposto desdém dos autores da gravura ao Egito. Os resultados foram insatisfatórios, porque praticamente metade dos alunos não demonstrou uma leitura detida da gravura em seu todo³. Abaixo, um gráfico que apresenta o desempenho dos discentes nesse segundo item:

Gráfico 2 – A quantidade das opções selecionadas no segundo item, conforme o número de discentes que entregaram a atividade.



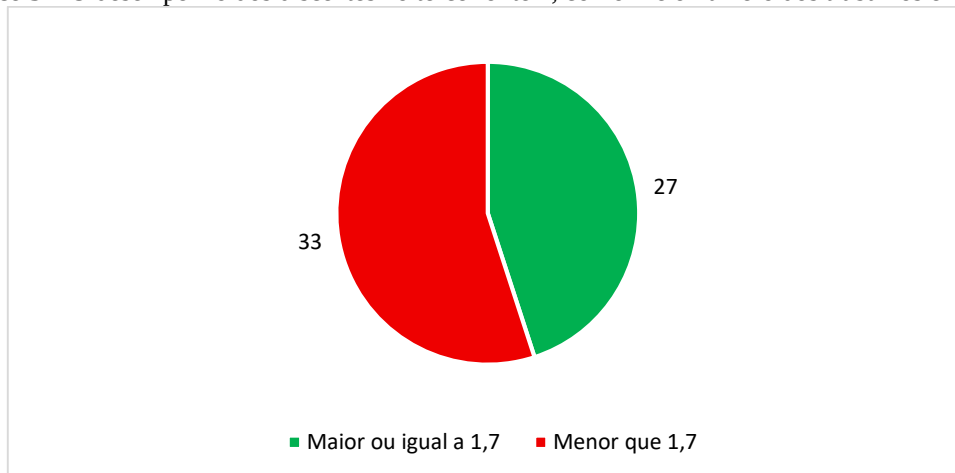
Fonte: elaborado pelo autor.

No terceiro item, que foi dissertativo, os alunos precisaram selecionar um elemento da gravura e descrevê-lo minuciosamente. O resultado foi parcialmente satisfatório, porque alguns alunos conseguiram desenvolver qualitativamente a descrição do elemento representado, enquanto outros tiveram dificuldades. Diferente da avaliação do desempenho das respostas nos itens objetivos (que se faz pelo levantamento de quantos alunos selecionaram o gabarito), a avaliação do desempenho nos itens dissertativos se faz na própria nota conferida. Para este trabalho, considerou-se adequado que o discente obtivesse no mínimo 1,7 de um total de 2,5, pois cada item, incluindo os objetivos, valia 2,5 de um total de 10,00. Abaixo, um gráfico que

³ O segundo item se baseou em três afirmações enumeradas: “I. Todos os produtos comerciais ilustrados na imagem são laranjas, óleo de gergelim, noz de cola, marfim e goma. II. Todos os grupos étnicos e nacionais ilustrados são abissínios, sudaneses, cafres, árabes, egípcios e iorubás. III. O fato das Pirâmides de Gizé estarem ao fundo da imagem e com tamanho reduzido significa o desdém do(s) autor(es) às etnias e nacionalidade egípcias”. Nenhuma dessas afirmativas está correta, e o gabarito é o “E”, sendo essa a opção que lhe correspondeu. Além disso, conforme pode ser averiguado no Gráfico 2, nenhum dos alunos selecionou o distrator “A”.

apresenta o desempenho dos discentes nesse terceiro item:

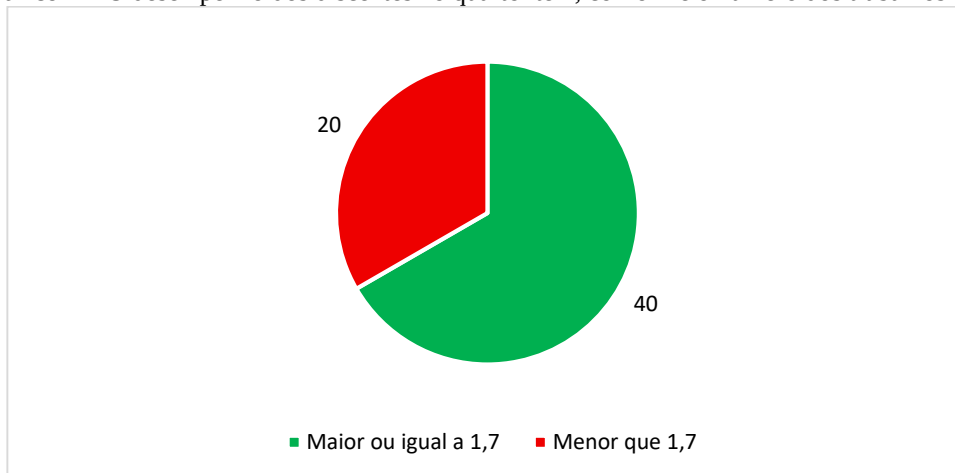
Gráfico 3 – O desempenho dos discentes no terceiro item, conforme o número dos trabalhos entregues.



Fonte: elaborado pelo autor.

O quarto e último item, também dissertativo, consistiu na individualidade emocional do discente, em que deveria justificar a escolha do elemento dissertado no terceiro item da atividade. Os resultados foram satisfatórios, porque nesse item houve a maior demonstração de argumentação. Abaixo, um gráfico que apresenta o desempenho dos discentes nesse quarto item:

Gráfico 4 – O desempenho dos discentes no quarto item, conforme o número dos trabalhos entregues.



Fonte: elaborado pelo autor.

Sendo assim, viu-se que, ainda que os alunos possam ter compreendido o contexto da gravura e de seu dicionário, tiveram dificuldades expressivas numa análise detida da fonte. Uma possível solução, para uma escola adentrada em contexto universitário, são oficinas ministradas

por docentes especializados para a leitura de fontes históricas, em especial as imagens. Além disso, é preciso que o próprio PPP do Colégio Univille Joinville priorize as relações étnico-raciais em seu escopo, para que os alunos possam se aprofundar no tópico sobre como o Outro – aquele que não pertence ao meu grupo étnico-racial – é representado em meu próprio circuito cultural, social e político, somado a um contexto joinvilense em que as visibilidades negras se tornam cada vez mais reais. A gravura pautada, sendo um elemento de contexto Portugal-África do século XX, é uma fonte que nos apresenta o potencial de averiguar como o Outro, sendo negro e distante da realidade social de muitos portugueses, era tratado de uma forma singular e estereotipada no âmbito étnico e nacional.

Considerações finais

É relevante a articulação entre diretrizes oficiais, currículos regionais e projetos políticos pedagógicos para a efetiva implementação do ensino de História da África no Brasil. O estudo evidenciou que, embora leis e documentos normativos, como a BNCC, garantam a obrigatoriedade da temática, ainda existem controversas na prática curricular de instituições. O caso do Colégio Univille Joinville mostra como escolhas institucionais podem relativizar o compromisso com a valorização das relações étnico-raciais, mesmo quando a universidade à qual pertence já se insere em um contexto mais engajado nesse debate. Isso revela a importância de um alinhamento entre políticas educacionais, materiais didáticos e práticas escolares, de modo a não reduzir a História da África a um conteúdo periférico ou secundário.

Além disso, a análise da gravura do “Dicionário prático ilustrado”, organizado por Jaime de Séguier e com uma das edições publicadas em 1955, permitiu problematizar a permanência de representações coloniais e estereotipadas sobre povos africanos. A experiência de estágio mostrou como o uso de imagem em sala de aula pode colaborar para um ensino crítico, aproximando os alunos de elementos históricos concretos que carregam discursos, ideologias e visões de mundo. Ainda que tenham sido identificadas dificuldades dos estudantes em realizar uma leitura mais detalhada da fonte, a atividade reforçou a necessidade de investir em práticas pedagógicas que promovam a leitura crítica de imagens e textos históricos. Isso amplia a compreensão da História para além da narrativa tradicional e auxilia na desconstrução de estereótipos ainda presentes no imaginário social da atualidade.

Por fim, este trabalho reforça que o ensino de História da África, ao ser integrado de forma consistente nas práticas escolares, contribui não apenas para cumprir uma obrigação legal, mas para fomentar uma educação antirracista, cidadã e crítica, nos fins de gerar alunos aptos a contestar qualquer discurso racista e que não respeite os Direitos Humanos. A experiência no Colégio Univille Joinville demonstra que ainda há desafios a serem superados, especialmente no que se refere à adequação do PPP às demandas locais, sociais e, inclusive, oficiais. Um dos caminhos possíveis é a própria integração entre colégio e universidade, que, ainda que já exista e seja concreta, precisa focar mais nas próprias necessidades cognitivas dos alunos. Soma-se a isso a possibilidade de aplicar a sequência didática em outras escolas, para analisar o desempenho de alunos de diferentes escolas.

Referências

ANDRÉ, Elias Mande Laurindo. Negras(os) e políticas públicas educacionais em Joinville. In: GUNLANAD, Orlando Afonso Camutue; CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; SANT' ANNA, Katarine (orgs.). *Fragmentos negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC*. 2. ed. São Paulo: Editora Pluralidades, 2023. p. 229-252.

BIOGRAFIA Sandro Silva. *Memória Política de Santa Catarina*, 2023.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 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.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 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".

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CARDOSO, Felipe; EICHENBERGER, Hernandez Vivan. Racismo estrutural e moradia em Joinville. In: GUNLANAD, Orlando Afonso Camutue; CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; SANT' ANNA, Katarine (orgs.). *Fragmentos negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC*. 2. ed. São Paulo: Editora Pluralidades, 2023. p. 281-297.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carollina Carvalho Ramos de; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). *A BNCC de história: entre prescrições e práticas*. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022. p. 76-123.

CASTELO, Cláudia. Investigação científica e política colonial portuguesa: evolução e articulações, 1936-1974. *História, Ciências, Saúde (Online)*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 391-408, abr./jun. 2012.

COELHO, Ilanil. *Pelas tramas de uma cidade migrante*. Joinville: Editora da Univille, 2011.

COELHO, Ilanil; SOSSAI, Fernando Cesar (org.). *Univille: 50 anos de ensino superior em Joinville e região (1965-2015)*. Joinville: Editora Univille, 2015.

COLÉGIO UNIVILLE JOINVILLE. Projeto Político Pedagógico Colégio Univille: Ensino Fundamental e Ensino Médio com Gestão Empreendedora: Joinville [PPP]. Joinville, 2023.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. Anade e as teias da história: branquitude, branqueamento e invisibilidade das populações de origem africana em Joinville/SC. In: GUNLANAD, Orlando Afonso Camutue; CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; SANT' ANNA, Katarine (orgs.). *Fragmentos negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC*. 2. ed. São Paulo: Editora Pluralidades, 2023. p. 15-39.

FERNANDES, Rhuan Carlos. Insurreições Patrimoniais: os espaços negros no Cemitério do Imigrante em Joinville/SC. In: GUNLANAD, Orlando Afonso Camutue; CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; SANT' ANNA, Katarine (orgs.). *Fragmentos negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC*. 2. ed. São Paulo: Editora Pluralidades, 2023. p. 105-119.

FERNANDES, Rhuan Carlos. Na fresta do apagamento: o Kênia Clube patrimônio de

Joinville/SC. 2024. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2024.

GUERREIRO, Juliane. O não-lugar do negro na história de Joinville: um olhar sobre as páginas do jornal A Notícia. In: GUNLANAD, Orlando Afonso Camutue; CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; SANT' ANNA, Katarine (orgs.). *Fragmentos negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC*. 2. ed. São Paulo: Editora Pluralidades, 2023. p. 81-101.

GUNLANDA, Orlando Afonso Camutue. A Sociedade Kênia Clube: lugar de memória, lazer e resistência de pessoas negras na cidade de Joinville/SC. In: GUNLANAD, Orlando Afonso Camutue; CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; SANT' ANNA, Katarine (orgs.). *Fragmentos negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC*. 2. ed. São Paulo: Editora Pluralidades, 2023. p. 183-198.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LEMOS, Neli de. *Imigração, religião e educação: uma leitura da presença dos haitianos em Joinville/SC*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado em Educação, Escola de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Diego Finder. *Marcas da profanação: versões e subversões da ordem patrimonial em Joinville-SC*. 2018. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

MACHADO, Diego Finder. *Redimidos pelo passado? Seduções nostálgicas em uma cidade contemporânea (Joinville, 1997-2008)*. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

MACHADO, Elaine Cristina. *Ecos da macumba: crenças afro-brasileiras e o deushtum em Joinville (décadas de 1960-1970)*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MACHADO, Gerson. *Os atabaques da Manchester: subjetividades, trajetórias e identidades religiosas afro-brasileiras em Joinville/SC (1980-2000)*. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2014.

MANSKE, Carolina. Folha livre: um jornal abolicionista em Joinville/SC. In: GUNLANAD, Orlando Afonso Camutue; CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; SANT' ANNA, Katarine (orgs.). *Fragmentos negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC*. 2. ed. São Paulo: Editora Pluralidades, 2023. p. 43-77.

MARTINS, Valéria; JUSTINA, Patrícia Della. Primeira vereadora negra eleita em Joinville é vítima de injúria racial e ameaças. G1, [s.l.], 18 nov. 2020.

MCCLINTOCK, Anne. *Couro imperial: gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MEDINA, Bruna de Souza. Artesanar-se: “Um caminho para si” de mulheres acadêmicas do curso de licenciatura educação escolar quilombola através da pesquisa-formação. 2022. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2022.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. Construindo territórios negros em Joinville/SC. In: GUNLANAD, Orlando Afonso Camutue; CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; SANT’ ANNA, Katarine (orgs.). *Fragmentos negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC*. 2. ed. São Paulo: Editora Pluralidades, 2023. p. 123-151.

PAIVA, Camilla Freitas. *Teacher, que texto é esse?* O livro didático de língua inglesa do Sistema Positivo de Ensino. 2012. 54 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, Porto Alegre, 2012.

RAMOS, Emanuel Vitor Silva. *‘Aprende Brasil’ uma análise externa e interna do sistema de ensino positivo em Aracaju*. 2017. 20 f. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de História, São Cristóvão, 2017.

REZER, Ricardo. *Horizontes para pensar a universidade comunitária no contemporâneo: 30 teses...* Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

RODRIGUES, Sonia Renata. Discursos sobre a língua portuguesa em sistemas de ensino do Grupo Positivo voltados às redes pública e particular. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 10, n. 2, p. 1032-1057, ago./dez. 2019.

ROSA, Vanessa da. *A invisibilidade da mulher negra em Joinville: formação e inserção ocupacional*. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SANTA CATARINA. *Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC n.º 070, de 17 de junho de 2019*. Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no*

Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SÉGUIER, Jaime de. (dir.). *Dicionário prático ilustrado*. Porto: Lello & Irmão, 1955.

SILVA, Sílvia Ribeiro da. Sistematização dos conhecimentos propostos pelo apostilado do Sistema Positivo de ensino médio para a leitura e a interpretação. *Horizontes de Linguística Aplicada*, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2011.

SOUZA, Alan de Carvalho. A importância do café para São Tomé e Príncipe frente à proibição do comércio de escravizados pela Inglaterra. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 63, p. 40-67, 2021.

SOUZA, Sirlei de. *O Haiti não é aqui*. Joinville: Ed. Univille, 2025.

VOOS, Charles Henrique. *População negra, capital urbanístico e desempenho escolar em Joinville/SC: retratos a partir do Exame Nacional do Ensino Médio*. In: GUNLANAD, Orlando Afonso Camutue; CARDOSO, Felipe; FERNANDES, Rhuan Carlos; SANT'ANNA, Katarine (orgs.). *Fragmentos negros: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC*. 2. ed. São Paulo: Editora Pluralidades, 2023. p. 255-277.

Recebido em: 26 set. 2025.
Aprovado em: 28 out. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: o autor
Revisor(a) de língua inglesa: o autor
Revisor(a) de língua espanhola: o autor

Educação antirracista e multimodalidade: lendo as entrelinhas das imagens de africanidades do livro didático de Ciências

Anti-racist education and multimodality: reading between the lines of images of Africanities in science textbooks

Maria Luana da Silva¹

 0009-0006-5838-6200

Manoel Valdi da Silveira Júnior²

 0009-0004-6274-8185

Roniel Alves Caitano³

 0009-0008-9629-5144

Michelle Soares Pinheiro⁴

 0000-0001-8499-6658

RESUMO: Neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa desenvolvida pelos estudantes bolsistas das Licenciaturas em Ciências Biológicas e Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Acaraú por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O referido projeto de pesquisa teve por objetivo geral investigar como as africanidades são exploradas e apresentadas nos livros didáticos de Ciências no Ensino Fundamental II empregados nas escolas públicas de Acaraú-CE. O referencial teórico utilizado abrangeu as seguintes categorias teóricas: Semiótica Social, multimodalidade, letramento multimodal crítico, africanidades e educação antirracista a partir de autores como Kress e van Leeuwen (2021), Callow (2008), Pinheiro (2020), Petit e Alves (2021), Pinheiro (2023) e Ferreira (2015) etc. A metodologia empregada foi norteadada pelos princípios da pesquisa quantiquantitativa, documental, pela qual analisamos as imagens referentes às africanidades nos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental da coleção Teláris Essencial (Gewandsznajder; Pacca, 2022). Constatamos que, quantitativamente, a maioria das imagens de pessoas negras, exposta na coleção didática em questão, transmite significados positivos como aquisição de bens materiais, qualidade de vida, ascensão profissional, saúde e felicidade, apesar de ainda existirem imagens com representações negativas relacionadas à precariedade, à vulnerabilidade social e às doenças. Nesse sentido, essa análise possibilitou reflexões sobre como os futuros docentes de Biologia e Física podem desenvolver uma educação antirracista por meio da leitura crítica das imagens de africanidades dos livros didáticos do Ensino Fundamental.

¹ Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE, campus Acaraú. E-mail: maria.luana62@aluno.ifce.edu.br

² Graduando de Licenciatura em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE, campus Acaraú. E-mail: manoel.junior08@aluno.ifce.edu.br

³ Graduado em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE, campus Acaraú. E-mail: roniel.caitano43@aluno.ifce.edu.br

⁴ Pós-doutora, Doutora e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UECE) e graduada em Serviço Social e Letras com habilitação em Língua Espanhola pela UECE e Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Estácio. É docente efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Acaraú. E-mail: michelle.pinheiro@ifce.edu.br

PALAVRAS-CHAVE: Letramento multimodal crítico; Africanidades; Livro didático; Ciências. Educação antirracista.

ABSTRACT: In this article, we present an excerpt from the research developed by scholarship students from the Biological Sciences and Physics Degree Programs at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Ceará (IFCE) Acaraú campus through the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC). The overall objective of this research project was to investigate how Africanities are explored and presented in science textbooks used in elementary schools in Acaraú, Ceará. The theoretical framework employed covered the following theoretical categories: social semiotics, multimodality, critical multimodal literacy, Africanities, and anti-racist education, based on authors such as Kress and van Leeuwen (2021), Callow (2008), Pinheiro (2020), Petit and Alves (2021), Pinheiro (2023), and Ferreira (2015), etc. The methodology employed was guided by the principles of quantitative-qualitative, documentary research, through which we analyzed images referring to Africanities in elementary school science textbooks from the Teláris Essencial collection (Gewandsznajder; Pacca, 2022). We found that, quantitatively, most of the images of black people in the textbook collection in question convey positive meanings such as the acquisition of material goods, quality of life, professional advancement, health, and happiness, although there are still images with negative representations related to precariousness, social vulnerability, and disease. In this sense, this analysis enabled reflections on how future biology and physics teachers can develop anti-racist education through critical reading of images of Africanity in elementary school textbooks.

KEYWORDS: Critical multimodal literacy; Africanities; Textbook; Sciences. Anti-racist education.

Introdução

Atualmente, no Brasil e no mundo, o modo semiótico visual está presente em nossas vidas e em nossas práticas sociais, visto que nos comunicamos consideravelmente pelas redes sociais, pelo *WhatsApp* e por outras mídias. Em tais práticas comunicativas cotidianas, empregamos memes, emoticons, fotos, áudios etc. A multimodalidade permeia nossas rotinas hoje em dia. Daí, a importância de aprendermos mais sobre os multiletramentos e o letramento multimodal crítico dentro e fora da escola.

Nas práticas de letramento, no contexto da Educação Básica, os professores de quase todas as disciplinas utilizam o livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como principal material para ensinar os conteúdos programáticos; os alunos, por sua vez, para aprendê-los. Nessa relação de ensino e aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e da cidadania (Freire, 1992; 2014), urge a necessidade de adentrar profundamente na questão racial, tendo em vista que vivemos em uma sociedade extremamente racista (Almeida, 2020).

Diante disso, no contexto brasileiro, dispomos de dispositivos legais como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, as quais tratam da história e das culturas africanas, afro-brasileiras

e indígenas de forma orgânica e sistemática, bem como as diretrizes curriculares que normatizam a inclusão das temáticas nas áreas do ensino, pesquisa e extensão. Ademais, temos ainda a Lei 12.711/2012, Lei de Cotas Raciais, que garante um percentual de 50% de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil para pessoas negras, pardas, indígenas, quilombolas e oriundas da educação pública no Ensino Médio. Apesar desses avanços jurídicos, o racismo é uma dura realidade no Brasil, afinal, muitas vezes, a reflexão sobre a questão racial se limita apenas ao dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra.

A partir dessa breve contextualização, o objetivo geral do projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que apresentamos neste artigo, foi investigar como as africanidades são exploradas e apresentadas nos livros didáticos de Ciências, empregados nas escolas públicas da região de Acaraú-CE, no Ensino Fundamental II. Dessa forma, apoiados nas teorias da multimodalidade e das africanidades, percebemos como a criticidade pode ser inserida nas atividades dos livros didáticos e ser aprofundada pelos professores de Ciências no que tange à compreensão das imagens de pessoas negras e à cultura afro-brasileira e africana a fim de implementar uma educação antirracista nas escolas. Para a concretude do objetivo almejado, apresentamos, na seção seguinte, o arcabouço teórico da multimodalidade e do letramento multimodal crítico.

Multimodalidade e letramento multimodal crítico

Inicialmente, segundo Hodge e Kress (1988), a Semiótica Social é uma área de estudos e investigações sobre o processo de significação e de produção do signo. Fundamenta-se na noção de escolha, o que gera uma relação motivada entre o significante e o significado, além de analisar o contexto no qual ocorrem os processos ideológicos e de poder. Desse modo, a Semiótica Social abarca análises políticas, historicizadas e críticas, visto que os pesquisadores investigam os “passos” teórico-metodológicos de produtores e interpretantes dos textos a partir de suas escolhas e de seus interesses. Na mesma linha investigativa, Jewitt e Oyama (2008) sinalizam várias possibilidades de pesquisas no seio da Semiótica Social, uma delas é a descrição e a explicação de como os recursos semióticos podem ser utilizados em domínios específicos.

No âmbito da sócio-semiótica, a multimodalidade, segundo Kress (2011), permite analisar como diferentes modos semióticos interagem na construção de sentidos, considerando

suas singularidades, suas combinações e seus valores em contextos sociais específicos. Desse modo, pelo viés da multimodalidade, podemos analisar como as palavras e as imagens de pessoas negras dos textos multimodais dos livros didáticos podem alicerçar significados positivos ou negativos em uma educação antirracista. Dessa forma, a abordagem é multidisciplinar, buscando compreender fenômenos discursivos que vão além da língua(gem).

Kress (2001) destaca que esses fenômenos envolvem modos semióticos como linguagem escrita, imagem, *layout*, música, gestos, fala e objetos 3D, vinculados às modalidades sensoriais visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética. Nesse sentido, a escolha de um modo semiótico em detrimento de outro é influenciada por fatores socioculturais, intencionalidades dos produtores e posturas ideológicas (Serafini, 2014).

Dentro dos estudos da multimodalidade, no ano de 1996, os investigadores Gunther Kress e Theo Van Leeuwen desenvolveram a Gramática do Design Visual (GDV) estruturada em três metafunções representacional, composicional e interativa que direcionam a leitura e a compreensão das imagens. Em linhas gerais, a metafunção representacional se refere às estruturas que criam, visualmente, a natureza de eventos, objetos e participantes envolvidos e representados, além de suas circunstâncias. A metafunção composicional diz respeito à estrutura e ao formato do texto, isto é, ressalta os significados oriundos da distribuição do valor da informação ou da saliência de alguns elementos do texto imagético. A metafunção interativa possibilita que analisemos o vínculo entre os participantes, em que os recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto.

A partir da GDV, Callow (2008) desenvolveu o *Show me framework*, neste modelo o pesquisador adaptou a referida gramática para o contexto de sala de aula por meio de orientações para guiar a leitura das imagens com base nas dimensões afetiva, composicional e crítica. Pela dimensão afetiva, Callow (2008) explica que as imagens podem ser signos de engajamento afetivo, o que requer que o professor esteja atento às reações dos discentes, como gestos e expressões faciais, durante a prática de letramento. Assim, o docente deve perguntar aos estudantes o que eles sentem diante daquela imagem e porquê, além de indagar se a imagem lhes possibilita alguma lembrança ou experiência pregressa.

Em seguida, pela dimensão composicional, o professor deve explorar uma metalinguagem própria da análise de imagens, abrangendo vários conceitos da GDV, como ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas e vetores. Nesta dimensão, o docente poderá explorar aspectos semióticos das imagens que

encorporam significados e carregam ideologias. Pela dimensão crítica, Callow (2008) propõe que o professor oriente a análise dos alunos no concernente ao âmbito sociocultural como os aspectos relacionados a grupos sociais, gêneros sociais, raças e etnias. Pelo viés crítico, o professor deve perguntar se há grupos sociais representados ou invisibilizados e os motivos dessas escolhas dos produtores da imagem, fazendo uma relação com o contexto social e histórico.

Diante dessa confluência de teorias, Pinheiro (2020) concebeu que letramento multimodal crítico é um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita de textos multimodais com o intuito de promover um empoderamento social e um engajamento afetivo por parte dos leitores. Dessa maneira, pelos livros didáticos de Ciências, outrossim em outras disciplinas, o docente pode desenvolver práticas de letramento multimodal crítico que reverberem em reflexões e ações antirracistas, tema abordado na próxima subseção.

Africanidades e educação antirracista

Em meio à perspectiva dos letramentos críticos, Ferreira (2014) desenvolve o conceito de letramento racial crítico com o princípio de que os professores devem estar preparados para colaborar com a formação de identidades raciais de todos os segmentos raciais no contexto escolar. As práticas de letramento racial crítico têm a finalidade de que os discentes sintam orgulho do seu pertencimento racial e compreendam como o racismo está estruturado na sociedade, bem como saibam como agir para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Para melhor desenvolver práticas de letramento multimodal crítico e de letramento racial crítico, devemos nos aprofundar o conceito de africanidades de Petit e Alves (2021), que abrangem representações sociais dos variados elementos que conectam as pessoas à mãe África mesmo na diáspora, fazendo uma referência às práticas socioculturais, as quais podem incluir as festividades, os artefatos, os territórios investidos por negros (quilombos, terreiros de macumba, locais de festa dentre outros), histórias de resistência ou de subalternidade forçada, situações vivenciadas de racismo e discriminação. Todos esses elementos são fenômenos sociais que atingem os africanos e os afrodiaspóricos podendo estar em textos multimodais — especificamente nas imagens — que demandam intervenções pedagógicas em sala de aula e carecem de análises à luz da multimodalidade. Ademais, as africanidades refletem modos de viver, pensar e agir na sociedade contemporânea, evidenciando a diversidade interna das

culturas africanas e da diáspora. Nesse sentido, Gomes (2019) enfatiza que não há uma única África, mas múltiplas Áfricas, daí o plural de “africanidades”, abrangendo diferentes etnias, classes sociais e contextos. No Brasil, a diáspora africana durante o sistema escravagista (séculos XVI a XIX) trouxe não apenas força de trabalho, mas também culturas e línguas que contribuíram para a formação da nacionalidade brasileira (Petter e Cunha, 2015). Os africanos compuseram grande parte da população e se espalharam pelo território, promovendo interação social e influenciando práticas de letramento marcadas pela diversidade étnico-racial.

Apesar dessa riqueza cultural advinda da África, o racismo é algo latente e cruel na sociedade contemporânea. Por isso, Almeida (2020) identifica três tipos de racismo: individual (abrange uma relação mais subjetiva); institucional (envolve a relação do Estado com as pessoas negras); e estrutural (engloba a vertente socioeconômica). Nesse sentido, não podemos tratar das africanidades sem tocar na questão do racismo, daí a importância de compreendermos que a educação antirracista se faz necessária e urgente.

Conforme Pinheiro (2023), a educação antirracista se apoia nos seguintes pilares: a valorização e o respeito à ancestralidade africana; a convicção de que “vidas negras importam”; e a luta contra o racismo todos os dias. Nessa premissa, não basta apenas não cometer atos racistas, mas sim é preciso lutar contra o racismo, enfrentando-o no dia a dia e o denunciando (Ribeiro, 2019). Por isso, na esteira de Silva (2007), a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) deve priorizar a formação inicial dos docentes, valorizando cidadania, igualdade de direitos e o reconhecimento das minorias, especialmente negras e indígenas. Essa perspectiva busca ressignificar conceitos e promover representações positivas do negro em sua cultura, história, corporeidade e estética. Assim, a educação antirracista deve estar presente em todo o currículo, particularmente nas Ciências, considerando seu papel social e a valorização do conhecimento de matriz africana e afro-brasileira em diálogo com o saber científico. Feito esse apanhado teórico, na seção seguinte, detalhamos a metodologia empregada.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é quantiquantitativa de natureza descritiva e se configura como uma análise documental (Marconi e Lakatos, 2004), uma vez que analisamos os livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental II da coleção Teláris Essencial Ciências (Gewandsznajder e *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, n.4, v. 1, p. 121-138, 2025

Pacca, 2022), empregada em escolas públicas de Acaraú. Dessa maneira, após a pesquisa bibliográfica acerca da multimodalidade, do letramento multimodal crítico, do racismo, das africanidades e da educação antirracista, investigamos quais livros de Ciências que os docentes utilizavam nas escolas públicas de Acaraú-CE. Fomos presencialmente às escolas e conversamos com diretores, coordenadores e professores de Ciências para saber quais livros didáticos eram utilizados. Nessa ocasião, pedimos a versão física e em PDF dos referidos livros para depois analisarmos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Acaraú. Feita a avaliação de todos os livros à luz da multimodalidade e das africanidades, selecionamos a coleção Teláris por esta apresentar a maior quantidade de imagens de pessoas negras nos textos multimodais.

Salientamos que analisamos os textos multimodais dos livros didáticos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II de Ciências com personagens representados negros (pretos e pardos) com base na GDV de Kress e van Leeuwen (2021), no *Show me framework* de Callow (2008), nas africanidades de Petit e Alves (2021) e na educação antirracista de Pinheiro (2023). Assim, na próxima seção, apresentamos a análise dos dados quantitativos de toda a coleção Teláris e, em seguida, esmiuçamos analiticamente três imagens de pessoas negras, sendo uma de representação positiva, outra de representação negativa e uma última de teor “neutro” (que nem agrega positivamente nem prejudica ou induz conotações racistas).

Análise dos dados

Nesta seção, começamos pelos dados quantitativos da nossa análise dos livros didáticos da coleção Teláris Essencial Ciências do 6º ao 9º ano, os resultados obtidos a partir das 66 imagens presentes revelam aspectos relevantes sobre a representação da população negra em diferentes contextos. Ao categorizar essas imagens, conforme suas características de visibilidade, função social, presença simbólica e abordagem estética, foi possível identificar a frequência com que certos padrões se repetem, reforçando ou contrariando estereótipos historicamente construídos.

Tabela 1 – Dados estatísticos do livro Teláris Essencial Ciências – Do 6º ao 9º ano

CATEGORIA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Positiva – Felicidade/Conforto	20	30,30%

Positiva – Representação cultural	2	3,03%
Positiva – Trabalho com visibilidade	13	19,70%
Neutra/Positiva – Representação histórica	1	1,52%
Positiva – Experimento Científico	5	7,57%
Positiva – Poder de compra	1	1,52%
Positiva – Saúde	1	1,52%
Negativa – Posição de vulnerabilidade e representação pejorativa	14	21,21%
Negativa - Trabalho braçal / rural	3	4,54%
Neutra (a pessoa negra não é o elemento de saliência da imagem)	4	6,06%
Neutra/negativa – enquadramento incompleto	2	3,03%

Fonte: Elaborada pelos autores

Ao considerarmos o conjunto de 66 imagens analisadas, observamos que 65,16% delas representam pessoas negras de maneira positiva, enquanto 25,75% ainda reforçam estereótipos de subalternidade, precariedade ou apagamento. As representações positivas imagéticas incluem cenas de: felicidade e conforto com sorriso no rosto dos personagens negros (30,30%); representação cultural, no caso da capoeira (3,03%); trabalho com visibilidade (19,70%); representação histórica (1,52%); experimentos científicos (7,57%); poder de compra (1,52%) e saúde (1,52%), compondo um repertório visual mais plural. Essas imagens são importantes para a construção de um imaginário social mais diversificado, em que pessoas negras aparecem em contextos de protagonismo, bem-estar e valorização simbólica das africanidades (Petit e Alves, 2021), o que reverbera positivamente para uma educação antirracista no contexto escolar (Pinheiro, 2023; Ferreira, 2014) por meio de práticas de letramento multimodal crítico (Pinheiro, 2020).

Por outro lado, constatamos um número significativo de representações negativas (25,75%) que indicam a permanência de discursos visuais associando a população negra a atividades braçais (4,54%), cenários de pobreza, exclusão e doenças (21,21%). As referidas imagens acabam fortalecendo um discurso racista existente na sociedade contemporânea, algo que deve ser combatido pelo(a) docente em sala de aula com vistas a uma criticidade e uma postura contrária ao que fomenta essas imagens “negativas” da pessoa negra. Ou seja, essa dualidade evidencia a urgência de mediações pedagógicas críticas que explorem não apenas a presença, mas sobretudo os modos de representação, promovendo uma leitura visual antirracista, conforme Kress e van Leeuwen (2021), Callow (2008) e Ferreira (2014).

Há ainda imagens nos livros didáticos analisados que nem contribuem nem pioram a imagem social construída da pessoa negra (9,09%), pois apenas mostram personagens negros junto a outros personagens representados brancos sem nenhuma ênfase no debate racial (6,06%)

ou com o enquadramento incompleto, mostrando somente uma mão ou um braço negro, o que não favorece o protagonismo da negritude (3,03%). Nesse sentido, a conjectura multimodal exposta como “neutra” mais nos parece como uma estratégia para ter o percentual obrigatório de imagens associadas à cultura afrobrasileira por consequência do regimento legal instituído.

Passando para as três imagens selecionadas para este artigo, pela análise qualitativa, começamos pela figura 1 (Garimpeiro), extraída do livro *Teláris* do 6º ano, que sinaliza conotações negativas. Lembramos que a imagem se configura como uma potente ferramenta pedagógica para desenvolver práticas educativas críticas e socialmente comprometidas.

Figura 1- Garimpeiro



Fonte: Gewandsznajder e Pacca – 6º ano (2022, p. 231)

A imagem descrita, que mostra um homem negro cujas mãos aparecem peneirando água em um rio na busca por ouro, suscita uma série de interpretações significativas sob o viés da Semiótica Social e das teorias críticas de letramento. A escolha de destacar apenas as mãos do sujeito, enquanto o rosto permanece oculto e substituído por uma sombra que revela a presença de um chapéu de palha, cria um jogo complexo entre presença e ausência, visibilidade e invisibilidade. Segundo Hodge e Kress (1988), a Semiótica Social permite compreender como as imagens funcionam como “textos” que articulam relações de poder, identidade e significado social através dos signos visuais. Nesse sentido, a imagem não se limita a representar uma simples atividade manual, mas se torna um enunciado visual que remete a múltiplas camadas simbólicas e sociais racistas.

As mãos do homem, em primeiro plano, podem ser interpretadas como signos potentes da materialidade do trabalho e da resistência histórica dos sujeitos negros. Segundo Jewitt e Oyama (2008), a multimodalidade permite que analisemos na imagem elementos como gestos, objetos e ambientes que constroem sentidos que vão além do verbal, trazendo à tona dimensões afetivas, culturais e políticas. Aqui, as mãos que peneiram a água, símbolo do labor braçal, evocam não apenas a busca física por recursos, mas a persistência e resiliência diante de condições adversas. Ao mesmo tempo, a sombra do chapéu projeta um indicativo do contexto desse trabalho: o sol forte, a exposição ao calor e à dureza da natureza. Essa sombra, que apenas sugere o chapéu de palha, cria uma camada de ausência que pode ser vista sob a lente crítica de Van Leeuwen (2017), para quem as ausências e silêncios nas imagens também comunicam, podendo simbolizar exclusão, anonimato ou invisibilidade social.

O fato de o rosto do homem não ser mostrado — somente sugerido pela sombra — traz à tona questões centrais da representação racial e social, de acordo com Kress e van Leeuwen (2021). A ocultação do rosto pode ser lida como uma metáfora para a invisibilização histórica dos corpos negros no espaço público e midiático, o que dialoga com reflexões contemporâneas sobre raça, reconhecimento e dignidade. Munanga (2006) destaca que a representação dos negros nas imagens, muitas vezes, oscila entre a hipervisibilidade estereotipada e a invisibilidade desumanizadora, o que reforça o caráter político da imagem aqui analisada. O anonimato imposto pelo enquadramento pode sugerir uma generalização da experiência do trabalhador negro, ao mesmo tempo, permite uma identificação simbólica que extrapola a individualidade para abarcar uma coletividade marcada pela luta e pelo trabalho duro.

Além disso, a cena evoca a relação do homem com a natureza e com a extração dos recursos naturais, remetendo a uma tradição histórica do garimpo e das práticas laborais associadas a territórios periféricos e marginalizados. A figura do trabalhador no rio, em contato direto e intenso com o ambiente natural, contrapõe-se às representações idealizadas do progresso e do desenvolvimento, escancarando as tensões entre exploração, sobrevivência e condições precárias de vida. A água, elemento fluido e vital, aqui aparece como meio e símbolo da busca por riqueza, mas também da passagem e transformação, reforçando a ideia de que o trabalho manual é uma mediação entre o sujeito e o mundo material.

Por fim, essa imagem, na qualidade de artefato visual, não apenas retrata uma cena concreta, mas constrói um discurso sobre raça, trabalho e identidade que pode ser lido à luz da multimodalidade. Kress e van Leeuwen (2021) nos lembram de que toda imagem carrega

valores e ideologias e, ao analisar os signos visuais presentes (mãos, sombra, chapéu, água) podemos perceber como eles dialogam com narrativas sociais maiores, especialmente no que tange à representação da negritude e da condição trabalhadora em contextos de exclusão histórica. Portanto, essa imagem convida o leitor a refletir não só sobre o ato específico do garimpo, mas sobre as tensões sociais, econômicas e culturais que atravessam essa cena, revelando as múltiplas camadas de significado inscritas nos signos visuais.

De acordo com Callow (2008), pela dimensão afetiva, o(a) professor(a) poderia instigar quais sentimentos e lembranças os estudantes têm em relação à imagem do garimpeiro. Essa dimensão pode trazer “gatilhos” emocionais quando se trata de estudantes negros e periféricos, o que deve ser acolhido com respeito pelo(a) docente. Pela dimensão composicional, o enquadramento nos antebraços do personagem representado negro denota a representação negativa do labor manual e subalterno, algo que já instigará a dimensão crítica com vistas a reflexões sobre o racismo estrutural (Almeida, 2020).

Na próxima imagem selecionada, temos uma renomada pesquisadora afrobrasileira, Jaqueline Goes de Jesus, imagem de cunho realístico e que está associada a imagem de outra cientista mulher e preta, algo que pode fazer parte do chamado “processo classificatório” da metafunção representacional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2021). Afinal, os produtores do livro didático em questão dão destaque para as características raciais e sociais das participantes como integrantes de um grupo de forma explícita (mulheres negras cientistas com visibilidade social e profissional). Isso mostra que a escolha dos modos semióticos não é neutra e sempre apresenta intencionalidades e ideologias (Kress; van Leeuwen, 2021) dos produtores dos materiais didáticos.

Figura 2 – Jaqueline de Jesus



Fonte: Gewandsznajder e Pacca - 7º ano (2022, p. 144)

Sobre a figura 2, Jaqueline Goes de Jesus é uma biomédica, doutora em Patologia humana e pesquisadora brasileira, informação que está presente no livro didático. A referida cientista se distinguiu por ser a biomédica que coordenou a equipe responsável pelo sequenciamento do genoma do vírus SARS-CoV-2 apenas 48 horas após a confirmação do primeiro caso de COVID-19 no Brasil. Pela dimensão afetiva, o livro traz (in)diretamente o sentimento de valorização profissional e de luta contra o racismo estrutural, algo que pode suscitar muitas reflexões, sentimentos e lembranças nos estudantes e professores usuários desse livro didático.

Na dimensão composicional de Callow (2008), temos a personagem representada em sua atuação profissional, estando em ângulo vertical e plano médio (Kress; van Leeuwen, 2021), o que mostra o seu ambiente de trabalho. A saliência se encontra no rosto da pesquisadora, em suas luvas e materiais de trabalho que se destacam em relação ao fundo branco do laboratório. Como a protagonista representada não apresenta vetores em relação aos leitores da imagem, ela se mantém como um item de contemplação, conforme a Gramática do Design Visual, ofertando sua prática profissional tão relevante no período da pandemia. Pela dimensão crítica, os autores do livro didático nos brindaram com outra imagem de mulher preta cientista brasileira, Joana D'Arc Félix de Souza, e com exemplos de outras personalidades no Brasil e no mundo como Martin Luther King, Nelson Mandela, Milton Santos e Abdias Nascimento, o que pode ser lido no excerto a seguir:

E quem não ouviu falar de Martin Luther King (1929-1968), líder do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos e no mundo? Ou de Nelson Mandela (1918-2013), líder sul-africano, defensor dos direitos humanos e ativista contra a segregação racial? E, voltando ao Brasil, de Milton Santos (1926-2001), um dos maiores geógrafos brasileiros? Ou de Abdias Nascimento (1914-2011), artista e

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n.4, v. 1, p. 121-138, 2025

cientista social cuja luta em defesa dos direitos dos afrodescendentes lhe rendeu uma indicação ao Prêmio Nobel da Paz em 2010? Além desses exemplos, existem muitos outros de pessoas notáveis que lutaram e ainda lutam para mostrar que as qualidades de uma pessoa não têm relação nenhuma com a cor da sua pele (Museu Afro Brasil apud Gewandsznajder e Pacca, 2022, p. 144).

É pertinente chamar atenção para as indagações dirigidas aos leitores estudantes que enaltecem a resistência social, política e científica dos negros mencionados. Outro detalhe relevante foi o fato de haver uma ruptura do ciclo machista de começar apresentando homens negros exitosos. Os autores iniciaram o tema com a imagem de duas pesquisadoras pretas brasileiras. Esse modo de lançar questionamentos que instigam as reflexões vai ao encontro dos preceitos teóricos da dimensão crítica do *Show me framework* de Callow (2008) e se entrelaça ao que defendem as autoras negras Djamila Ribeiro (2019) e Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023) no tocante à educação antirracista. Dessa forma, caracterizamos a figura 2 como representação bastante positiva da negritude (Munanga, 1988; 2006) e das africanidades (Petit e Alves, 2021; Gomes, 2019).

Em continuidade à análise qualitativa, trazemos um exemplo de imagem com representação “neutra”, com base no *Show me framework* de Jon Callow (2008). Assim, podemos analisar a figura 3, presente no livro *Teláris Essencial Ciências do 9º ano* (Gewandsznajder e Pacca, 2022, p. 44), exposta na unidade sobre "Genética, Evolução e Conservação" como uma fotografia realística contemporânea em plano aberto (Kress; van Leeuwen, 2021), que retrata adolescentes multiétnicos sorridentes, incluindo um garoto negro em posição periférica com o polegar levantado e uma garota asiática como elemento de saliência visual central (Kress; van Leeuwen, 2021). Conforme demonstrado abaixo, a imagem ilustra o conceito de diversidade fenotípica discutido no texto:

Figura 3 – Adolescentes com vários tons de pele



Fonte: Gewandsznajder e Pacca – 9º ano (2022, p. 44)

Pelas dimensões de Callow (2008), podemos perceber que no tocante à afetividade, a

Figura 3 parece haver sido concebida para evocar respostas emocionais profundamente positivas e inclusivas. Os cinco adolescentes retratados exibem sorrisos radiantes e expressões de alegria genuína. O jovem negro ao fundo, com o polegar levantado em um gesto de "curtir" ou de aprovação, adiciona uma camada de positividade e validação. Essa escolha de representação visa explicitamente criar um ambiente de aceitação e celebração da diversidade, promovendo uma conexão emocional imediata e favorável por parte do leitor. Ao apresentar uma cena de camaradagem e felicidade entre jovens de diversas etnias, a imagem busca subverter preconceitos e estereótipos, cultivando um senso de pertencimento e normalidade para todos os alunos, independentemente de sua própria etnia.

A dimensão composicional da imagem revela escolhas deliberadas para reforçar sua mensagem de diversidade e coesão. Os cinco adolescentes são posicionados em primeiro plano, com cada um recebendo uma proeminência visual equilibrada, o que sugere uma equivalência em importância e valor. Essa disposição frontal e ligeiramente escalonada permite que o observador perceba claramente os diferentes tons de pele — que variam do mais claro ao mais escuro — e as distintas características fisionômicas, como os olhos puxados da jovem asiática no centro e os cabelos crespos do jovem negro à direita. O enquadramento em plano mais fechado no rosto, conforme Kress; van Leeuwen (2021), remetendo a uma "selfie" contemporânea, estabelece uma intimidade com o espectador, convidando-o a fazer parte desse grupo e a se identificar com a cena de descontração.

O cenário, com folhagens verdes desfocadas ao fundo, sugere um ambiente externo natural e agradável, o que sutilmente se alinha com o tema do texto sobre a interação entre "Genes e o ambiente" presente no livro didático de Gewandsznajder e Pacca (2022). A iluminação é uniforme e vibrante, realçando as cores naturais da pele de cada adolescente sem criar sombras ou áreas de ofuscamento que pudessem sugerir hierarquias visuais ou desfavorecer qualquer tom de pele. Essa escolha composicional contribui para que a diversidade seja percebida como um aspecto esteticamente agradável e naturalmente integrado (Kress; Van Leeuwen, 2021), algo que nos parece utópico.

A dimensão crítica é onde a imagem e o texto escrito se interligam de maneira mais profunda e didaticamente intencional. A Figura 3 funciona como uma ilustração visual concreta do argumento central do texto "Genes e o ambiente", que é a explicação biológica para a diversidade humana, particularmente a variação nos tons de pele. O elemento escrito do texto multimodal de Gewandsznajder e Pacca (2022, p. 44) enfatiza explicitamente que "A interação

entre os genes e o ambiente produz uma grande diversidade de tons de pele", e a imagem serve como prova semiótica desse enunciado. Além disso, o texto escrito desmistifica a ideia de "divisão de raças na espécie humana", categoricamente declarando que ela não tem nenhuma base biológica (Munanga, 2006). Ao invés de associar as diferenças de pele a hierarquias raciais socialmente construídas, o material didático de Gewandsznajder e Pacca (2022) as fundamenta cientificamente, explicando o papel dos genes na produção de melanina e a influência da exposição aos raios solares como um "fator ambiental" (Gewandsznajder; Pacca, 2022, p. 44).

A imagem, portanto, apoia uma narrativa antirracista ao apresentar a diversidade como um fenômeno natural e biológico complexo, e não como base para preconceitos (Almeida, 2020). Ao mostrar jovens de diversas etnias em harmonia, o livro didático de Gewandsznajder e Pacca (2022) não apenas educa sobre a biologia da pele, mas também promove valores de respeito e inclusão, implícitos na convivência representada, apesar de não haver um aprofundamento contundente da dimensão crítica. A contextualização da diversidade como resultado da interação tanto pelos genes quanto pelos fatores ambientais e a afirmação de que "o desenvolvimento humano também depende de fatores genéticos, culturais e sociais" (Gewandsznajder; Pacca, 2022, p. 44) abrem um espaço tímido para a compreensão crítica do aluno sobre a complexidade da identidade humana e a inter-relação entre biologia e ambiente social (Freire, 2014), o que demanda uma intervenção pedagógica mais direcionada. Diante do exposto, na seção seguinte, elencamos nossas últimas considerações.

Considerações finais

Finalmente, ressaltamos que o objetivo geral do projeto do PIBIC foi atingido, tendo em vista que investigamos como as africanidades são exploradas e apresentadas nos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental II empregados nas escolas públicas da região de Acaraú-CE. Constatamos que as imagens de pessoas pretas são representadas nas atividades, nas explicações teóricas e nas orientações pedagógicas dirigidas aos docentes nos livros didáticos da área de Ciências, em especial na coleção Teláris Essencial Ciências (Gewandsznajder; Pacca, 2022), que tem uma quantidade considerável de pessoas negras pretas (em menor escala lamentavelmente) e negras pardas em situações e contextos de ascensão social e profissional.

Entretanto, ainda há a subutilização das imagens de pessoas negras apenas como "ornamento" ou como cumprimento das determinações legais para ensinar conteúdos de Física,

Biologia e Química, o que negligencia o desenvolvimento da criticidade, do letramento multimodal crítico e do letramento racial crítico. Dessa forma, sugerimos que sejam disponibilizadas mais formações docentes, tanto inicial como continuada, a fim de dar subsídios teóricos e práticos para conduzir profícuas práticas de letramento multimodal crítico com vistas à educação antirracista.

Advogamos que a educação antirracista pode e deve ser incluída na atuação docente por meio da adaptação das atividades nos livros didáticos de Ciências, principalmente a coleção didática Teláris Essencial, que possui um acervo multimodal muito rico para o desenvolvimento da criticidade para os jovens estudantes do Ensino Fundamental. Nesse sentido, acreditamos que a análise realizada quantiquantitativamente poderá nortear reflexões e, quiçá, mudanças curriculares futuramente.

Por fim, percebemos como a criticidade pode ser inserida nas atividades dos livros didáticos no que tange à compreensão das imagens de pessoas negras e à cultura afro-brasileira e africana, a partir das premissas teóricas da multimodalidade, das africanidades e dos letramentos multimodal e racial, ambos de caráter crítico. Assim, tentamos deixar uma pequena contribuição socioeducacional para atuais e futuros professores de Ciências e educadores de áreas afins.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro, 2020.
- CALLOW, Jon. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, 6 (18), 2008, p. 616 - 626.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, jul. – out., 2014, p. 236-263
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. *Teláris Essencial: Ciências – 6º, 7º, 8º e 9º anos*. São Paulo: Ática, 2022.
- GOMES, Manoel Messias. *Africanidade: contemporaneidade, cultura e educação*. Revista Educação Pública, v. 19, nº 28, 5 de novembro de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/28/africanidade-contemporaneidade-cultura-e-educacao> . Acesso em: 20 out. 2023.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. Social semiotics. In: HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Social Semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1988, p. 01 - 12.

JEWITT, Carey; OYAMA, Rumiko. Visual meaning: a social semiotic approach. In: LEEUWEN, Theo van; JEWITT, Carey. *Handbook of visual analysis*. SAGE: London, 2008, p. 134 - 156.

KRESS, Gunther. Partnerships in research: multimodality and ethnography. In: *Qualitative Research*. London: June, 2011.

KRESS, Gunther et al. Multimodality. In: KRESS, Gunther. *Multimodal teaching and learning*. London/New York: Continuum, 2001, p. 42 - 59.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 3. ed. London, New York: Routledge, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Inclusão social: um debate necessário?* UFMG, 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PETIT, Sandra Haydée; ALVES, Maria Kellynia Farias. *A Pretagogia e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais*. 2021, p. 1-14. Disponível em: <https://doceru.com/doc/cx5vvcn> Acesso em: 20 nov. 2023.

PETTER, Margarida; CUNHA, Ana Stela. Línguas africanas no Brasil. In: PETTER, Margarida. *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 221 – 250.

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

PINHEIRO, Michelle Soares. *Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública*. 2020. 595 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SERAFINI, Frank. *Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press: NY, 2014, p. 45 - 54.

SILVA, Petronilha Beatriz G. *Aprender, ensinar e relações-étnico-raciais no Brasil*.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n.4, v. 1, p. 121-138, 2025

SILVA, M. L. da; SILVEIRA JÚNIOR, M. V. da; CAITANO, R. A.; PINHEIRO, M. S.
Educação antirracista e multimodalidade: lendo as entrelinhas das imagens de africanidades do livro
didático de Ciências

Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodal literacy. Videm om literacy. *Nacionalt videncenter for Læsning*4, n. 21, p. 04-11, mar. 2017.

Recebido em: 23 set. 2025

Aprovado em: 03 nov. 2025

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores

Revisor(a) de língua inglesa: os autores

Revisor(a) de língua espanhola: os autores

“Arte Africana” no livro didático: reflexões e aproximações com a Lei Nº 10.639/03

“African Art” in the textbook: reflections and approaches to law Nº 10.639/03

“Arte Africana” en el libro didáctico: reflexiones y aproximaciones a la Ley Nº 10.639/03

Evelyn Magalhães de Oliveira¹
 0009-0009-7841-7803

RESUMO: Este artigo analisa a presença da arte africana no livro didático *Novo Pitangua* (3º ano do Ensino Fundamental, Editora Moderna) e sua relação com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. A partir do capítulo “Arte Africana”, com destaque para a ceramista moçambicana Reinata Sadimba, o estudo discute como o material didático e a mediação docente podem contribuir ou restringir para uma educação antirracista e culturalmente plural. A investigação integra pesquisa de mestrado concluída em 2023 e busca refletir sobre as potencialidades e os desafios da abordagem da arte africana no contexto escolar brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: educação; arte africana; lei 10.639/03;

ABSTRACT: This article analyzes the presence of African art in the textbook “Novo Pitangua” (3rd grade of Elementary School, Moderna Publishing) and its relation to Law 10.639/03, which mandates the teaching of Afro-Brazilian History and Culture. Based on the chapter “African Art”, with emphasis on the Mozambican ceramist Reinata Sadimba, the study discusses how teaching materials and teacher mediation can either contribute or limit an antiracist and culturally plural education. The investigation is part of a master’s research completed in 2023 and seeks to reflect on the potentialities and challenges of addressing African art within the Brazilian school context.

KEYWORDS: education; african art; law 10.639/03;

RESUMEN: Este artículo analiza la presencia del arte africano en el libro de texto *Nuevo Pitangua* (3º año de la Enseñanza Primaria, Editorial Moderna) y su relación con la Ley 10.639/03, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña. A partir del capítulo “Arte Africana”, con énfasis en la ceramista mozambiqueña Reinata Sadimba, el estudio discute cómo el material didáctico y la mediación docente pueden contribuir o limitar una educación antirracista y culturalmente plural. La investigación forma parte de una tesis de maestría concluida en 2023 y busca reflexionar sobre las potencialidades y los desafíos del abordaje del arte africano en el contexto escolar brasileño.

PALABRAS CLAVE: educación; arte africano; Ley 10.639/03.

¹ Doutoranda em Educação – FE Unicamp. Email: evelynoliveira84@gmail.com

Introdução

Nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC)², assim como diversas secretarias de educação municipais, como a de São Paulo,³ têm desenvolvido políticas antirracistas voltadas a consolidação da Lei nº 10.639/03⁴. Entre as ações implementadas, destacam-se a formação de professores para a educação étnico-racial, a elaboração de materiais didáticos e orientações pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e étnica, bem com a criação de programas que incentivam a implementação de práticas escolares antirracistas e inclusivas. A implementação dessa lei, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, constitui um marco fundamental para o reconhecimento e a valorização das heranças africanas e afro-brasileiras no âmbito escolar.

Contudo, passados mais de vinte anos desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, persistem desafios para que seus conteúdos sejam efetivamente incorporados e dialoguem de forma significativa com as práticas pedagógicas. A inserção da arte e da cultura africanas no currículo escolar ainda enfrenta obstáculos, mesmo com os avanços legais conquistados. Diante desse cenário, este artigo se baseia em um recorte de pesquisa de mestrado (2023), que analisou a forma como a arte africana é apresentada no livro didático de Arte *Novo Pitangui*, (3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Editora Moderna e investigou as possíveis aproximações entre o material e as diretrizes da lei. **(Fig. 1)**,

A análise concentra-se no capítulo “Arte Africana”, com ênfase em Reinata Sadimba, artista Makonde, conhecida por suas esculturas em cerâmica que desafiam normas de gênero em um campo tradicionalmente masculino. Sua produção constitui um símbolo de resistência e transformação cultural em Moçambique, articulando tradição e

² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Levantamento mapeará ações exitosas de educação antirracista. Brasil, 07 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/levantamento-mapeara-acoes-exitosas-de-educacao-antirracista>. Acesso em: 29/10/25

³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Educação antirracista e inclusiva são premissas do Currículo da Cidade. São Paulo: SME, 20 nov. 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/educacao-antirracista-e-inclusiva-sao-premissas-do-curriculo-da-cidade/>. Acesso em: 31 out. 2025.

⁴ 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

contemporaneidade. Sadimba elabora um discurso visual crítico às hierarquias coloniais, patriarcais, políticas e sociais que permeiam a história da arte moçambicana.⁵ Concomitantemente, analisamos videoaulas produzidas por professoras durante o ensino remoto na Pandemia do Covid. A partir do material impresso e audiovisual, buscamos compreender as mediações pedagógicas propostas e suas potencialidades na construção de uma prática educativa crítica, reflexiva e antirracista.

A África no livro didático

Como apresentado na introdução, a análise concentra-se no capítulo 4, “Arte Africana”, do livro Novo Pitangua (3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Editora Moderna), integrante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa do Ministério da Educação brasileira responsável pela produção e distribuição dos livros didáticos da rede básica e teve seu uso adotado entre os anos de 2019 e 2022. O capítulo propõe o reconhecimento da diversidade das expressões artísticas africanas e o enfrentamento de estereótipos historicamente associados ao continente, aproximando-se dos objetivos previstos pela Lei nº 10.639/03.

O capítulo se inicia com uma imagem impactante: um elefante sustentando o planeta com a tromba, obra do grafiteiro sul-africano Falko One. Um convite poético para enxergar a arte africana através das lentes da valorização e da resistência, celebrando a diversidade que pulsa vibrante. O livro destaca o uso simbólico do elefante pelo artista, que atua como contraponto à destruição, representando um símbolo de força e alegria. Dessa forma, a ilustração não apenas introduz o capítulo visualmente, mas também reforça conceitos centrais de identidade, resiliência e pluralidade presentes na produção artística africana contemporânea. **(Fig. 2)**

⁵ Para conhecer mais sobre a artista Reinata Sadimba consultar OLIVEIRA, Evelyn Magalhães de. ART – O legado da arte escultórica Makonde moçambicana na contemporaneidade artística de Reinata Sadimba. Imagem – Revista de História da Arte, v. 3, n. 2, p. 316-347, 2023. DOI: 10.34024/imagem.v3i2.16260. Acesso em: 29/10/2025.

Figura 1. Capa do livro didático Novo Pitangüá



Fonte: Capa do livro didático Novo Pitangüá, destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, manual do professor, 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2017.

Figura 2. Arte africana⁶

Fonte: Novo Pitangui, 3º ano, Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna. p. 60-61, 2017.

A ilustração de Falko One é acompanhada por um conjunto abrangente de objetivos relacionados à temática, englobando “artes visuais, danças e músicas”. A proposta valoriza a riqueza, diversidade e complexidade do continente, promovendo a apreciação das expressões artísticas africanas, a reflexão crítica sobre visões estereotipadas e preconceituosas, e a compreensão de como artistas de diferentes culturas comunicam suas ideias. Além disso, incentiva a incorporação de elementos da arte africana em práticas criativas que ampliem as possibilidades de experimentação e inovação relacionadas ao tema.⁷

Os autores buscam apresentar produções africanas contemporâneas, questionar visões reducionistas e ampliar a visão sobre a diversidade cultural do continente. Entretanto, apesar da riqueza do conteúdo, a abordagem ocupa apenas 18 páginas, com

⁶ Página que apresenta a categoria “Arte africana”, contendo um texto introdutório sobre produções artísticas africanas, com destaque para o graffiti do artista Falko One, realizado em uma parede de um bairro em Johannesburg, África do Sul. Na imagem, observa-se o graffiti de um elefante estilizado com cores vibrantes, que ocupa grande parte da parede. O conteúdo aborda aspectos históricos, culturais e sociais da arte africana, e propõe reflexões sobre a diversidade e complexidade das manifestações artísticas do continente. Novo Pitangui, 3º ano, Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna. p. 60-61, 2017.

⁷ Novo Pitangui. 3º ano, Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor. Op. Cit., 2017, p. 60.

referência a sete artistas de alguns países africanos. Esse espaço reduzido e algumas falhas, como a indicação equivocada da nacionalidade do artista George Lilanga di Nyama⁸, revelam que ainda há um longo caminho a percorrer para garantir representatividade plena.

A equipe editorial, liderada por André Camargo Lopes, professor da rede pública, licenciado em Arte e doutor em História, foi composta também por colaboradoras com formação em Pedagogia, História e Arte, que atuam na rede pública e em editoras.⁹ Embora o material demonstre cuidado e atualização, o recorte restrito e as falhas pontuais indicam a necessidade de uma revisão crítica sobre a amplitude e profundidade das representações culturais africanas nos livros didáticos.

A pesquisa privilegia a análise do capítulo 4, intitulado “Arte Africana”, especialmente a seção “Conhecendo o Artista”, dedicada à ceramista moçambicana Reinata Sadimba. Essa parte é precedida por uma breve introdução à cultura Makonde¹⁰, que estabelece paralelos entre a produção da artista e a de George Lilanga di Nyama. Além disso, incluímos observações sobre duas aulas distintas referentes a esse capítulo, produzidas por duas professoras e disponibilizadas online no *YouTube*. Por fim, avaliamos as possíveis aproximações entre o conteúdo analisado e a Lei nº 10.639/03. O material impresso estudado foi o manual do professor, que reproduz integralmente os conteúdos do livro do estudante do 3º ano, com a diferença de que, além das respostas às atividades sugeridas, oferece orientações, sugestões e comentários pedagógicos. Também está disponível um material digital complementar, que disponibiliza diversos recursos para uso em sala de aula.

⁸ George Lilanga di Nyama (1934 - 2005) nasceu na vila de Kikwetu, no sul da Tanzânia, e pertence ao povo Makonde. Mudou-se para Dar es Salaam nos anos 1970, onde desenvolveu sua carreira artística influenciado pela arte Tingatinga.

⁹As outras três colaboradoras responsáveis pela elaboração dos originais do livro didático de Arte Novo Pitangüá, destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, são Thaís Nascimento Pettinari, Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana e Anne Isabelle Vituri Berbert.

¹⁰ Os Makonde constituem um grupo étnico da África Oriental, localizado no nordeste de Moçambique (Planalto de Mueda), ocupando também o sudeste da Tanzânia (Planalto de Newala) e uma pequena parcela no Quênia. São amplamente reconhecidos por sua riqueza cultural e artística, especialmente pelas esculturas em madeira, que refletem ancestralidade, identidade e resistência. A ceramista Reinata Sadimba exemplifica essa tradição, produzindo obras que perpetuam e renovam o legado da arte Makonde. Para conhecer mais sobre os Makonde consultar OLIVEIRA, Evelyn Magalhães de. A Arte Escultórica Makonde Moçambicana e o seu legado na contemporaneidade artística de Reinata Sadimba: aproximações possíveis com a Lei 10.639/03. 2023. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/15559. Acesso em: 31 out. 2025.

A proposta é a apreciação das produções de diferentes artistas e culturas africanas, com o objetivo de compreender, analisar e questionar padrões e preconceitos. Dessa forma, o capítulo busca construir novos imaginários e ampliar as possibilidades criativas já existentes, utilizando elementos da arte contemporânea de origem africana.¹¹ É importante destacar que os autores problematizam as ideias preconcebidas presentes em diversos espaços, como na mídia, nos livros didáticos e nos currículos, e sugerem que o professor provoque uma reflexão crítica sobre a representação “primitiva” à qual o continente africano ainda é frequentemente relegado.¹² Para isso, o capítulo apresenta produções culturais que revelam uma África contemporânea, dinâmica e plural, conectada ao mundo moderno e afirmando sua própria identidade, em contraste com a visão estática construída pelos olhares ocidentais, que a reduzem a animais selvagens e povos isolados em “tribos”, retratados apenas por guerras, fome e miséria.¹³

A escolha editorial não apenas situa Reinata em seu contexto cultural, mas também evidencia as barreiras estruturais que moldaram sua trajetória. Ao revelar que, na tradição Makonde, a escultura era um território reservado aos homens, enquanto às mulheres cabia apenas a produção de utensílios de cerâmica. O texto permite ao leitor/aluno compreender que a obra de Reinata não é apenas resultado de habilidade técnica ou sensibilidade estética, mas também de um gesto de transgressão frente às normas de gênero impostas. Assim, sua inserção no campo escultórico emerge como ato de afirmação identitária e resistência simbólica dentro de um universo artístico historicamente masculino.¹⁴ **(Fig. 3)**

A biografia de Reinata é apresentada de forma objetiva, acompanhada pela imagem de uma de suas obras: a escultura de um bebê recém-nascido adormecido em um cesto de cerâmica, pintado com pigmento em grafite de tom azulado. Com dimensões de 32 cm x 17 cm x 15 cm, a peça, criada no ano de 2000 e atualmente pertencente à Perve Galeria, em Lisboa, carrega delicadeza formal e densidade simbólica. O texto que a acompanha, embora breve, é preciso: situa a artista no tempo e no espaço, indica sua origem social, descreve como e com quem aprendeu a moldar a cerâmica e destaca o reconhecimento de sua trajetória. Ao evidenciar sua relevância tanto como artista quanto como mulher no cenário africano, o material didático insinua uma ruptura com a tradição

¹¹Novo Pitangua. 3º ano, *Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor*. Op. Cit., 2017, p. 60.

¹²Novo Pitangua. 3º ano, *Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor*. Op. Cit., 2017, p. 61.

¹³Novo Pitangua. 3º ano, *Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor*. Op. Cit., 2017, p. 61.

¹⁴Novo Pitangua. 3º ano, *Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor*. Op. Cit., 2017, p. 64.

Makonde, historicamente masculina na produção escultórica, e reforça a originalidade de suas obras como expressão singular de subversão e valorização identitária.¹⁵

Figura 3. Página do manual do professor do livro didático Novo Pitangá¹⁶

• É possível traçar um paralelo entre a obra de Reinata Sadimba e George Lilanga. Ambos pertencem ao povo Makonde e se inspiram na mitologia dessa etnia para criar suas obras. Na cultura tradicional Makonde, a produção de esculturas é legada aos homens. Assim, Reinata rompeu com uma série de adversidades para poder produzir seu trabalho.

• Enquanto Lilanga apresenta as figuras de *shetanis*, Reinata Sadimba representa aspectos ligados à feminilidade, à maternidade e ao parto.

• Apresente aos alunos esculturas da etnia Makonde feitas em Mpingo (um tipo de madeira preta) e as peças figurativas, em cerâmica de Reinata Sadimba. Pergunte se eles sabem a diferença entre esculpir e modelar. Comente que basicamente, na escultura, o artista retira a matéria e, na modelagem, incorpora o barro.

Destaques da BNCC

• Objetos de argila são feitos há pelo menos 30 mil anos e a argila queimada, ou cerâmica, é um material com profunda ressonância simbólica em muitas culturas. Discuta com os alunos por que esse seria um dos primeiros materiais utilizados por diversas culturas. Nesse momento, é possível aprofundar o conceito de materialidade trabalhando a habilidade EF15AR02. Comente que os ceramistas e escultores africanos, assim como os brasileiros, trabalham com materiais de fácil acesso, como madeira e argila, conteúdo que contempla a habilidade EF15AR03, citada anteriormente.

• O Brasil possui uma larga produção de objetos de cerâmica; dos utilitários indígenas, a cerâmica Marajoara, da Região Norte, os ceramistas do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, aos figureiros de Caruaru, em Pernambuco.

Saberes Integrados

• É possível compor um projeto interdisciplinar com as disciplinas de Ciências e Geografia ao pesquisar os tipos de argila existentes na região dos alunos, envolvendo a pesquisa do solo e dos recursos naturais.

A artista plástica moçambicana Reinata Sadimba trabalha com cerâmica e criou um estilo pessoal. Suas obras têm como tema animais presentes nas lendas de seu povo, como cobras e tartarugas, e também personagens estilizados.



S. Sem título, de Reinata Sadimba. Cerâmica e grafite, 32 cm X 17 cm X 15 cm, c. 2000. Perve Galeria, Lisboa, Portugal.

5. Que imagem está retratada na peça ao lado?
A cerâmica representa um bebê dentro de um cesto.

CONHECENDO O ARTISTA

Reinata Sadimba nasceu em 1945, em uma aldeia de Nimu, em Moçambique. Filha de camponeses, aprendeu ainda criança a fabricar objetos utilitários em argila.

Em 1975, passou a criar obras figurativas, desenvolvendo seu estilo artístico pessoal, tornando-se uma das artistas mais importantes do continente africano.

Em um cenário artístico predominantemente masculino, ela superou as barreiras e se tornou uma das poucas mulheres artistas africanas a conquistar reconhecimento.

64

• EF15AR02: Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

Mais atividades

• Mostre aos alunos uma parte do vídeo, no qual Reinata Sadimba está trabalhando. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9jMLRi8ISuk>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

• Proponha aos alunos experimentar algumas técnicas de argila.

Fonte: didático Novo Pitangá, 3º ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais (1ª ed., São Paulo: Moderna, 2017, p. 64),

¹⁵Novo Pitangá. 3º ano, Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor. Op. Cit., 2017, p. 64.

¹⁶ Página do manual do professor do livro didático Novo Pitangá, 3º ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais (1ª ed., São Paulo: Moderna, 2017, p. 64), que apresenta a categoria “Conhecendo o Artista” dedicada à ceramista moçambicana Reinata Sadimba. Na imagem, destaca-se a escultura de um bebê recém-nascido dormindo em um cesto de cerâmica, produzida em 2000, medindo 32 cm x 17 cm x 15 cm, com pigmentação em grafite azulada. Esta obra, pertencente à coleção da Perve Galeria em Lisboa, exemplifica o vínculo entre memória, tradição e identidade presente na produção de Sadimba.

Os autores do capítulo sugerem aos professores a exibição, junto aos alunos, de um vídeo em que Reinata Sadimba é registrada trabalhando em seu ateliê. Trata-se de uma entrevista realizada em 2014 e disponibilizada no canal do *YouTube* SPTI - IOC/Fiocruz (2015), com cerca de dez minutos de duração, que reúne informações significativas sobre sua vida e obra. Produzido pelo Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz (Brasil), em 2015, em homenagem aos 40 anos da Independência de Moçambique, o vídeo não apenas documenta o processo criativo de Reinata, mas também inscreve sua narrativa artística em um marco histórico de libertação política, permitindo ao espectador estabelecer conexões entre emancipação nacional, protagonismo feminino e afirmação cultural. Nesse sentido, a abordagem pedagógica ultrapassa o mero uso de material audiovisual, configurando-se como estratégia de aproximação sensível e crítica à trajetória da artista.¹⁷

Embora o capítulo apresente conteúdos relevantes, a limitação de espaço para abordar um continente tão vasto, com mais de 54 países, o segundo mais populoso do mundo, e que influencia significativamente a composição cultural brasileira, onde mais de 55% da população é negra¹⁸, ao ocupar apenas 18 páginas, apresentando não mais que sete artistas e países africanos - evidencia a distância que ainda nos separa de uma representatividade consistente no ensino de arte. A limitação numérica não é apenas quantitativa, mas qualitativa: restringe o espectro de referências culturais e reforça a visão fragmentada da África como um conjunto reduzido de expressões e nomes. Essa fragilidade é agravada por imprecisões factuais, como a classificação incorreta de George Lilanga di Nyama como sul-africano, quando, na realidade, trata-se de um artista Makonde nascido em Kikwetu, vila no sul da Tanzânia. Erros desse tipo não apenas comprometem a credibilidade do material didático, mas também perpetuam estereótipos e invisibilizam a complexidade geográfica, histórica e cultural do continente.¹⁹

¹⁷Reinata Sadimba e a mulher na arte moçambicana. SPTI - IOC/Fiocruz (2015). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9jMLRl8ISuk>>. Acesso em: 06/01/2025.

¹⁸ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência IBGE de Notícias, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 10 ago. 2025.

¹⁹Novo Pitangüá. 3º ano, *Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor*. Op. Cit., 2017, p. 62.

As videoaulas disponíveis no *YouTube*, produzidas por duas professoras, apresentam a atividade “Conhecendo o Artista”, centrada em Reinata Sadimba, presente no capítulo 4, “Arte Africana”. Embora o foco inicial fosse a artista Reinata, as professoras incorporaram atividades relacionadas a outros artistas africanos também contemplados no material impresso. Durante o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, escolas e educadores recorreram às videoaulas e às redes sociais para garantir a continuidade do processo educativo, evidenciando a adaptação da prática pedagógica ao ensino remoto.

A primeira professora analisada é do estado da Bahia,²⁰ e a segunda do Espírito Santo²¹, sendo identificadas neste estudo como professora “B” e professora “E”, respectivamente.

O vídeo da professora “E” inicia-se rapidamente com a imagem de Reinata Sadimba, seguida pela exibição da escultura do bebê recém-nascido dormindo;²² a apresentação da obra ocorre em poucos segundos, acompanhada ao fundo por uma música clássica do compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart.²³ Essa escolha musical revela uma desconexão estética e cultural com o conteúdo do capítulo, que aborda artistas e culturas africanas. Considerando que o mesmo capítulo dedica espaço ao estudo do Maracatu e de instrumentos musicais africanos, a inserção de uma trilha sonora africana ou afro-brasileira teria estabelecido uma maior coerência simbólica e cultural. Tal escolha poderia enriquecer a experiência do estudante, potencializando o diálogo entre as manifestações artísticas e sonoras e promovendo uma aproximação mais sensível e contextualizada com a cultura representada.

A professora “B” optou por não incluir trilha sonora em seu vídeo, iniciando a apresentação com imagens que exibem os tópicos do capítulo e a quantidade de páginas a serem estudadas. Diferentemente da professora “E”, entretanto, não realizou a remoção das respostas destinadas exclusivamente ao professor, destacadas em letras vermelhas nas imagens “printadas” do livro do professor que foram exibidas no vídeo. Por exemplo, em uma questão proposta às crianças sobre os aspectos da cultura tradicional africana

²⁰(**Professora B**) 11ª Aula de Artes - 3º Ano Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tul-IJV0cBI>>. Acesso em: 12/01/2025.

²¹(**Professora E**) 3º ano Arte Africana Parte I. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K6qKnyPbj2o&t=337s>>. Acesso em: 10/01/2025.

²²Novo Pitangüá. 3º ano, *Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor*. Op. Cit., 2017, p. 64.

²³A música mencionada de Wolfgang Amadeus Mozart é a “Rondo Alla Turca” (Turkish March).

presentes em uma pintura, a resposta aparecia na tela, citando “vestimentas, cores, aldeia, símbolos”. Essa falha comprometeu a possibilidade de estimular o pensamento crítico e a elaboração de respostas próprias por parte dos alunos, pois a exposição antecipada da resposta tende a influenciar e limitar a reflexão individual e coletiva sobre a obra. Assim, a escolha pedagógica impacta diretamente na qualidade do engajamento e da construção do conhecimento dos estudantes.

Dando seguimento à análise, as educadoras também apresentaram outros artistas africanos, como George Lilanga di Nyama e Edward Saidi Tingatinga, intercalando suas obras com a de Reinata Sadimba. Contudo, as interações propostas pelas professoras em relação às produções artísticas limitam-se a expressões superficiais como “olha que legal!”. Esse tipo de abordagem reduz o potencial das obras a meros objetos de curiosidade, sem aprofundar sua dimensão estética, cultural ou histórica. Além disso, a ausência de contextualização crítica, que vá além das informações oferecidas pelo livro didático, sugere que para as professoras “E” e “B” as produções africanas não são consideradas suficientemente importantes ou expressivas para merecer uma mediação mais elaborada e valorizadora. Essa postura reforça a necessidade de formação docente que estimule uma abordagem mais crítica e engajada com a diversidade cultural apresentada.

Outra observação relevante é que ambas as professoras realizaram a leitura integral do texto da atividade presente no material didático de forma quase mecânica, sem promover qualquer tipo de interação ou mediação com os estudantes que assistem às videoaulas. Essa prática revela uma abordagem passiva, que limita o engajamento dos alunos e restringe as possibilidades de reflexão crítica. Além disso, as educadoras não introduziram conteúdos complementares que pudessem ampliar o repertório das crianças sobre a arte das Áfricas, nem estabeleceram conexões com a arte brasileira. Dessa forma, não atenderam ao que preconiza o Parecer CNE/CP, que enfatiza a importância de articular “entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro.”²⁴ A ausência dessa articulação representa uma lacuna significativa na mediação pedagógica, prejudicando o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e contextualizada da temática.

²⁴Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004. p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 25/01/2025.

Não foram propostas atividades práticas relacionadas à argila, um recurso comum e acessível nas aulas de artes da Educação Infantil e Fundamental, tampouco foi sugerido o uso da tradicional massinha caseira feita com farinha de trigo. Curiosamente, os próprios autores do livro didático recomendam que os educadores incentivem a experimentação de técnicas com argila e promovam a aproximação da cerâmica de Reinata Sadimba com outras tradições brasileiras, como a cerâmica Marajoara da Região Norte, os ceramistas do Vale do Jequitinhonha e de Minas Gerais, e os figureiros de Caruaru, Pernambuco. No entanto, nenhuma tarefa prática ou atividade concreta foi atribuída aos alunos pelas professoras, o que representa uma oportunidade perdida para o desenvolvimento da sensibilidade artística, da experimentação tátil e da construção de conexões culturais significativas entre as manifestações africanas e brasileiras.²⁵

É importante destacar que, no 3º ano do Ensino Fundamental, as crianças geralmente têm entre 7 e 9 anos e ainda estão em fase de alfabetização. Nesse estágio, a compreensão e a interpretação textual estão em desenvolvimento, o que torna fundamental a mediação pedagógica para contextualizar termos complexos. No entanto, durante as videoaulas, ambas as professoras não realizaram esse trabalho, deixando de esclarecer conceitos como “cultura tradicional”, “arte contemporânea”, “cultura urbana”, “objetos utilitários”, “cenário artístico”, “estereótipos” e “grafite”, entre outros. A ausência dessa contextualização pode comprometer o entendimento dos alunos e limitar seu envolvimento crítico com o conteúdo apresentado.

Considerações Finais

Diante da análise realizada, percebemos que as educadoras demonstraram desconhecimento significativo ou ausência de interesse em aprofundar suas pesquisas sobre as artes do continente africano. Embora o material didático abordado seja, em sua dimensão reduzida, bem elaborado e atualizado, contemplando a arte contemporânea africana, seus artistas, cultura, tradição e sociedade, a abordagem mecanizada das professoras, desprovida de mediação ativa e de aproximações multiculturais ou interdisciplinares, não reflete o cuidado e a competência necessários para tratar de uma

²⁵Novo Pitangüá. 3º ano, *Ensino Fundamental - Anos Iniciais - manual do professor*. Op. Cit., 2017, p. 64.

temática fundamental para a conscientização histórica, fortalecimento das identidades e combate ao racismo.

Entretanto, essa responsabilidade não recai exclusivamente sobre as educadoras e as escolas, que reproduzem, muitas vezes de forma inconsciente, os efeitos do racismo institucional.²⁶ O poder público também falha ao não oferecer, desde a formação inicial, condições adequadas para que os educadores adquiram conhecimento sólido sobre a Lei Nº 10.639/03 e possam dar continuidade a sua formação, ampliando suas capacidades para promover uma educação antirracista e plural em todos os níveis de ensino. Como ressalta Marluse Arapiraca dos Santos, o racismo, muitas vezes velado, sufoca a expressão cultural dos povos negros, demoniza seus cultos religiosos de matriz africana, rejeita suas estéticas e formas de representação e impede a politização, conscientização e empoderamento necessários para combater os processos de exclusão.²⁷

Apesar da obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas públicas e privadas, conforme as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, e mesmo existindo materiais didáticos que ampliam o horizonte da diversidade multicultural, incluindo a arte e cultura do continente africano, como o analisado neste estudo, assim como a institucionalização do “Dia da Consciência Negra” em 20 de novembro e outras políticas de reparação e reconhecimento racial, a formação de professores para a educação étnico-racial e a implementação de práticas antirracistas nas instituições de ensino ainda se mostram insuficientes. A apropriação e valorização artística e cultural de povos africanos, e de artistas como Reinata Sadimba, ainda estão muito distantes de se tornarem referências amplamente acessíveis e incorporadas ao cotidiano escolar, conforme idealizado pela Lei Nº 10.639/03.

A simples presença de conteúdos sobre diversidade cultural em livros didáticos não garante sua efetiva apropriação, sobretudo diante da ausência de formação docente adequada para mediar, problematizar e contextualizar esses conteúdos. Nesse sentido, a proposta de uma “Pedagogia Intercultural”, defendida por Petronilha Beatriz Gonçalves,

²⁶ O racismo institucional refere-se à perpetuação de desigualdades e discriminações raciais por meio dos mecanismos, práticas e normas das instituições sociais. Ele ocorre dentro dessas estruturas em benefício de determinados grupos raciais, que utilizam tais mecanismos para preservar e ampliar seus interesses econômicos e políticos, muitas vezes de forma invisível ou naturalizada. Ver em Almeida, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019, p. 29.

²⁷ Santos, Marluse Arapiraca dos. *Reflexos do Racismo Estrutural na Educação: A cultura escolar como reprodutora simbólica de concepções raciais para trajetórias desiguais de negros*. In: *Anais Eletrônicos do Xv Encontro Nacional de História Oral*, 2020, Belém. 2020, p. 2.

revela-se fundamental, ao articular conhecimentos universais a partir das particularidades dos grupos sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva, plural e sensível às questões étnico-raciais.²⁸

A atuação do poder público é fundamental para a efetivação da Lei Nº 10.639/03, não apenas em sua prescrição legal, mas sobretudo em sua aplicação concreta no cotidiano escolar. Para isso, torna-se necessário o desenvolvimento e a implementação de programas de formação **continuada, permanentes e obrigatórios**²⁹ voltados para os educadores, assim como para toda a comunidade escolar, incluindo gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação. Esses programas devem ser planejados de forma sistemática e integrada, garantindo que as instituições educacionais em todo o território nacional tenham condições técnicas, teóricas e práticas para abordar a História e Cultura Afro-Brasileira com profundidade e qualidade.

A formação docente deve contemplar não apenas o conteúdo histórico e cultural, mas também a reflexão crítica sobre as dinâmicas do racismo estrutural e institucional, estimulando práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas. É necessário que os educadores se sintam preparados e respaldados para mediar discussões sensíveis e complexas, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e a desconstrução de representações simplificadas que ainda permeiam o ambiente escolar.³⁰

Paralelamente à formação, é imprescindível que o poder público invista na democratização do acesso a bens culturais, artísticos e de lazer³¹, sobretudo para crianças e jovens em idade escolar. Isso envolve a criação e a manutenção de políticas públicas que garantam acesso amplo e irrestrito a espaços museológicos, centros culturais, bibliotecas e outras instituições que atuam na preservação e promoção da cultura afro-brasileira e africana.

²⁸ 20 Anos da lei 10.639: ampliando horizontes. Faculdade de Educação Unicamp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j_ZJcsYz4xw>. Acesso em 28 de jan 2025

²⁹ Declaração feita pela professora Doutora Ângela Soligo no exame de qualificação de Mestrado da autora no dia 17/03/2023.

³⁰ Canal PACC Letras UFRJ - Educação Antirracista: Estratégias Urgentes | Pós-Doc 2021. Debate com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar) e Valter Roberto Silvério (UFSCar). Mediação por Julio Cesar de Tavares (UFF; PACC/UFRJ). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fi8THDf8GZ0>>. Acesso em: 25/07/2025

³¹ Felinto, Renata. Arte é educação e educação é para todos. Mediação em Arte, Centro Cultural São Paulo, p. 17, 2014. Disponível em: https://livrozilla.com/doc/1435716/1-arte-%C3%A9-educa%C3%A7%C3%A3o-e-educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-para-todos-renata-aparecida?utm_source= Acesso em: 10 ago. 2025

O acesso a esses espaços não deve ser pontual ou restrito a algumas regiões ou grupos, mas uma realidade permanente e universal, capaz de fomentar a construção de identidades plurais e fortalecer o sentimento de pertencimento cultural. Garantir essa democratização implica romper com barreiras econômicas, geográficas e sociais que historicamente excluem populações periféricas e vulnerabilizadas³².

É preciso reconhecer que o direito à cultura, à arte e ao lazer é um direito fundamental e um componente essencial para a formação integral dos sujeitos ampliando suas possibilidades de autoconhecimento, respeito às diferenças e construção de cidadania crítica e participativa. Portanto, a efetivação da Lei Nº 10.639/03 depende de um compromisso articulado entre políticas educacionais, culturais e sociais, que fortaleça a intersetorialidade e a participação ativa de toda a sociedade.³³ Nesse sentido, como lembra Ernest Fischer, assim citado por Felinto, “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo”³⁴. Essa perspectiva evidencia o papel transformador da arte na educação, fundamental para construir um ambiente escolar que valorize a diversidade cultural, enfrente o racismo e promova a formação de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019

AUDIÊNCIA PÚBLICA - Seminário Nacional 20 anos da lei 10.639 e o ensino de história. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=omVJTNP1cpg>>. Acesso em: 27 jul 2025.

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

³² Felinto, Renata. Arte é educação e educação é para todos. *Mediação em Arte*, Centro Cultural São Paulo, p. 17, 2014. Disponível em: https://livrozilla.com/doc/1435716/1-arte-%C3%A9-educa%C3%A7%C3%A3o-e-educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-para-todos-renata-aparecida?utm_source= Acesso em: 10 ago. 2025

³³ Felinto, Renata. Arte é educação e educação é para todos. *Mediação em Arte*, Centro Cultural São Paulo, p. 10, 2014. Disponível em: https://livrozilla.com/doc/1435716/1-arte-%C3%A9-educa%C3%A7%C3%A3o-e-educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-para-todos-renata-aparecida?utm_source= Acesso em: 10 ago. 2025

³⁴ Fischer *apud* Felinto, Arte é educação e educação é para todos. *Mediação em Arte*, Centro Cultural São Paulo, p. 23, 2014. Disponível em: https://livrozilla.com/doc/1435716/1-arte-%C3%A9-educa%C3%A7%C3%A3o-e-educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-para-todos-renata-aparecida?utm_source= Acesso em: 10 ago. 2025.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

CANAL PACC LETRAS UFRJ - *Educação Antirracista: Estratégias Urgentes* | Pós-Doc 2021. Debate com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar) e Valter Roberto Silvério (UFSCar). Mediação por Julio Cesar de Tavares (UFF; PACC/UFRJ). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fi8THDf8GZ0>>. Acesso em: 25/07/2025

FELINTO, Renata. *Arte é educação e educação é para todos*. Mediação em Arte, Centro Cultural São Paulo, p. 10, 2014. Disponível em: https://livrozilla.com/doc/1435716/1-arte-%C3%A9-educac%C3%A7%C3%A3o-e-educac%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-para-todos-renata-aparecida?utm_source= Acesso em: 10 ago. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência IBGE de Notícias, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Levantamento mapeará ações exitosas de educação antirracista*. Brasil, 07 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/levantamento-mapeara-acoes-exitosas-de-educacao-antirracista> . Acesso em: 29/10/25

NOVO PITANGUÁ, 3º ANO, *ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS* - manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna. 2017.

11ª AULA DE ARTES - 3º Ano *Ensino Fundamental*. (Professora B). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tul-IJV0cBI>>. Acesso em: 12/01/2025.

OLIVEIRA, Evelyn Magalhães de. *ART - O legado da arte escultórica Makonde moçambicana na contemporaneidade artística de Reinata Sadimba*. Imagem - Revista de História da Arte, v. 3, n. 2, p. 316-347, 2023. DOI: 10.34024/imagem.v3i2.16260.

OLIVEIRA, Evelyn Magalhães de. *A Arte Escultórica Makonde Moçambicana e o seu legado na contemporaneidade artística de Reinata Sadimba: aproximações possíveis com a Lei 10.639/03*. 2023. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/15559. Acesso em: 31 out. 2025.

PARECER CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004. p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 25/01/2025.

OLIVEIRA, E. M.

“Arte africana” no livro didático: reflexões e aproximações com a Lei nº 10.639/03.

REINATA SADIMBA E A MULHER NA ARTE MOÇAMBICANA. SPTI - IOC/Fiocruz (2015). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9jMLRl8ISuk>>. Acesso em: 06/01/2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Educação antirracista e inclusiva são premissas do Currículo da Cidade*. São Paulo: SME, 20 nov. 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/educacao-antirracista-e-inclusiva-sao-premissas-do-curriculo-da-cidade/>. Acesso em: 31 out. 2025.

SANTOS, Marluse. *Arapiraca dos. Reflexos do Racismo Estrutural na Educação: A cultura escolar como reprodutora simbólica de concepções raciais para trajetórias desiguais de negros*. In: Anais Eletrônicos do Xv Encontro Nacional de História Oral, 2020, Belém. 2020, p. 2.

3º ANO ARTE AFRICANA PARTE I. (Professora E) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K6qKnvPbj2o&t=337s>>. Acesso em: 10/01/2025.

20 ANOS DA LEI 10.639: AMPLIANDO HORIZONTES. Faculdade de Educação Unicamp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j_ZJcsYz4xw>. Acesso em: 28/01/2025.

*Recebido em: 06 set. 2025.
Aprovado em: 01 nov. 2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: a autora
Revisor(a) de língua inglesa: a autora
Revisor(a) de língua espanhola: a autora*

Ética, ancestralidade e educação: a Orixalidade como prática pedagógica Afro-diaspórica

Ethics, ancestry, and education: Orixality as an Afro-Diasporic pedagogical practice

Ética, ancestralidad y educación: la Orixalidad como práctica pedagógica Afro-diaspórica

Higor Luan Santos Camargo¹

 0000-0003-2282-2833

Caroline Terra de Oliveira²

 0000-0001-9710-1382

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre pedagogias fundamentadas na orixalidade, considerando a cultura de terreiro como espaços de produção de saberes e práticas educativas afroreferenciadas que dialogam com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Fundamenta-se em referenciais teóricos de autores africanos e afro-diaspóricos, como Renato Nogueira, Sobonfu Somé, Sàsámì, Cheikh Anta Diop e Sueli Carneiro, em busca de dialogar saberes continentais e afro-diaspóricos, articulando conceitos de ética da orixalidade, Iwá, *Orí*, cosmo-sensação e epistemicídio. A metodologia adotada é qualitativa, na qual analisamos as obras teóricas, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com interpretação de práticas educativas em terreiros e seus desdobramentos, entendidos como espaços de formação ética e bioculturalidade. A análise evidencia que as pedagogias da orixalidade operam como práticas circulares, alicerçadas na ancestralidade e comunitária, integrando espiritualidade, ancestralidade e ética, fortalecendo a subjetividade e promovendo protagonismo dos sujeitos oprimidos pela colonialidade. Conclui-se que essas práticas educativas afro-diaspóricas contribuem para práticas anticoloniais, afirmam a identidade africana em diáspora e apresentam-se como instrumentos de bioculturalidade epistemológica e social frente à colonialidade e ao apagamento histórico, oferecendo caminhos concretos para a implementação da ERER.

PALAVRAS-CHAVE: ERER; Ancestralidade; Orixalidade; Educação

ABSTRACT: This article aims to reflect on pedagogies based on orixality, considering terreiro culture as spaces for the production of Afro-referenced knowledge and educational practices that dialogue with Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). It is based on theoretical references from African and Afro-diasporic authors, such as Renato Nogueira, Sobonfu Somé, Sàsámì, Cheikh Anta Diop, and Sueli Carneiro, in search of a dialogue between continental and Afro-diasporic knowledge, articulating

¹ Mestrando em Educação. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: higorcamargors@gmail.com

² Doutora em Educação Ambiental. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: (caroline.terraoliveira@gmail.com)

concepts of the ethics of orixality, Iwá, Orí, cosmosensation, and epistemicide. The methodology adopted is qualitative, in which we analyze theoretical works based on bibliographic review and documentary analysis, with interpretation of educational practices in terreiros and their ramifications, understood as spaces for ethical and biocultural training. The analysis shows that the pedagogies of orixality operate as circular practices, grounded in ancestry and community, integrating spirituality, ancestry, and ethics, strengthening subjectivity and promoting the protagonism of subjects oppressed by coloniality. It can be concluded that these Afro-diasporic educational practices contribute to anti-colonial practices, affirm African identity in the diaspora, and serve as instruments of epistemological and social bioculturality in the face of coloniality and historical erasure, offering concrete paths for the implementation of ERER.

KEYWORDS: ERER; Ancestry; Orixality; Education.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las pedagogías basadas en la orixalidad, considerando la cultura del terreiro como espacios de producción de conocimientos y prácticas educativas con referencia africana que dialogan con la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). Se basa en referencias teóricas de autores africanos y afrodiaspóricos, como Renato Nogueira, Sobonfu Somé, Sàsámì, Cheikh Anta Diop y Sueli Carneiro, en busca de un diálogo entre los conocimientos continentales y afrodiaspóricos, articulando conceptos de ética de la orixalidad, Iwá, Orí, cosmosensación y epistemicidio. La metodología adoptada es cualitativa, en la que analizamos las obras teóricas, basándonos en la revisión bibliográfica y el análisis documental, con la interpretación de las prácticas educativas en los terreiros y sus ramificaciones, entendidos como espacios de formación ética y bioculturalidad. El análisis evidencia que las pedagogías de la orixalidad operan como prácticas circulares, basadas en la ancestralidad y la comunidad, integrando espiritualidad, ancestralidad y ética, fortaleciendo la subjetividad y promoviendo el protagonismo de los sujetos oprimidos por la colonialidad. Se concluye que estas prácticas educativas afrodiaspóricas contribuyen a las prácticas anticoloniales, afirman la identidad africana en la diáspora y se presentan como instrumentos de bioculturalidad epistemológica y social frente a la colonialidad y el borrado histórico, ofreciendo caminos concretos para la implementación de la ERER.

PALABRAS CLAVE: ERER; Ancestralidad; Orixalidad; Educación.

Introdução

O presente texto propõe uma reflexão sobre ideias pedagógicas fundamentadas na orixalidade, entendida como expressão filosófico-espiritual presente nos terreiros de Candomblé, Umbanda e Batuque (Culto aos Orixás no Rio Grande do Sul - Brasil). A partir da metáfora da barca, símbolo de travessia, deslocamento e retorno, o texto convida a uma reontologização do ser negro-africano em diáspora, tensionando os efeitos da colonialidade sobre os corpos, saberes e espiritualidades afrodescendentes. A barca aqui não é apenas embarcação, mas ética em movimento, guia para um caminho de volta à ancestralidade como fonte de nutrição do conhecimento, pedagogias e filosofias.

A reontologização refere-se ao processo de reconstrução e reelaboração do Ser a partir de bases pluriversais que não as impostas pela colonialidade. No contexto deste artigo, trata-se da retomada de ontologias e pedagogias africanas apagadas ou deslegitimadas pela lógica ocidental e colonial. O presente trabalho foi inspirado em autores como Mogobe Ramose (2002), que propõe o “suleamento” do pensamento como um deslocamento epistemológico e Renato Nogueira (2012), que reivindica filosofias africanas como caminhos para repensar a existência. Nesse sentido, a reontologização indica uma travessia ética, espiritual e política em direção a ontologias e pedagogias afrocentradas, vinculadas à ancestralidade, à corporalidade e à espiritualidade negra-africana, são esses conjuntos que solidificam as pedagogias da orixalidade.

Dialogando com autores como Ptah-hotep, Amen-om-o-pe, Sobonfu Somé, Renato Nogueira, Cheikh Anta Diop, Mogobe Ramose entre outros intelectuais, defende-se que a ética da orixalidade é uma película que sustenta pedagogias afroreferenciadas centradas na espiritualidade, na coletividade e no cultivo da cosmosensação (Oyèwùmí, 2002). Longe de uma visão dogmática, trata-se de uma espiritualidade filosófico-pedagógica, plural e viva, que se expressa nas práticas epistemológicas e cotidianas dos terreiros e demais espaços anticoloniais (Fanon, 1961). Assim, o texto se inscreve como parte de uma agenda não de descolonização do pensamento, mas afroreferências que buscam potencializar os saberes pedagógicos ancestrais africanos e ameríndios como base legítima para a construção de outras formas de aprender e ensinar.

Fundamentação

“Não te envaideças de teu conhecimento, toma o conselho tanto do ignorante quanto do instruído, pois os limites da arte não podem ser alcançados e a destreza de nenhum artista é perfeita.”

Ptah-hotep

“Não impeças as pessoas de atravessarem o rio se tens cabine em tua barca. Quando te derem um remo no meio da água profunda, estende teus braços e pega-o, mas não é crime ante o deus se o passageiro não o aceitar. não adquiras uma barca no rio e esforçar-te em buscar passagens. Toma a passagem de quem é rico e deixa passar quem é pobre.”

Amen-om-o-pe

As epígrafes de Ptah-hotep e Amen-om-ope inauguram este diálogo com o passado africano em Kemet (Egito Antigo) e os seus desdobramentos sob as diásporas africanas, apontando para a sabedoria e a serenidade como fundamentos éticos para repensar as práticas educacionais vigentes e propor práticas afroreferenciadas localizadas nas ancestralidades (orixás). Ptah-hotep enfatiza a importância de acolher conselhos vindos tanto do “ignorante” quanto do “instruído”, desafiando a ideia de saber absoluto e eurocentrado. Amen-om-ope, com a metáfora da barca, revela a necessidade de abrir espaço para a travessia compartilhada, onde o ato de ensinar e aprender são movimento coletivo, permeado por tática e o acolhimento comunitário. O epistemicídio (Carneiro, 2005) e a colonialidade reforçam a necessidade de resgatar saberes africanos, reconstruir subjetividades e propor pedagogias afro-diaspóricas que afirmem a dignidade, a coletividade e a continuidade dos saberes ancestrais.

Nesse sentido, a relação entre filósofos da antiguidade kemética e os conhecimentos pedagógicos dos povos Yorùbá, especialmente a partir do panteão ancestral de orixás presente nos terreiros das diásporas forçadas africanas, evidencia uma continuidade civilizatória e epistemológica que atravessa milênios (Cheikh Anta Diop, Olumide Lucas). A ética da orixalidade, sustentada por práticas pedagógicas e nos ensinamentos de cada orixá, sobreviveu à diáspora forçada e se reterritorializou nos terreiros de matriz africana no Brasil. Tendo em vista, que as práticas pedagógicas alicerçadas nas ancestralidades (orixás) permeiam cosmo-sentidos (Oyèwùmí, 2002), com isso, percebemos nas práticas ritualísticas a insurgência anticolonial (Fanon, 1961) e experiências que operam em lógicas diversas.

Temos como exemplo, os conceitos como cosmo-sensação, *Iwá* e *Orí* (Nogueira, Somé, Sàsámi), que fundamentam práticas educativas que integram razão, corpo, afetos e ancestralidades. Na mesa *íbejì*, a mesa sendo um tecido sobre o chão, as comidas de cada ancestral (orixá), as pessoas servindo as crianças, os axés (rezas e cantos) expressam todos esses conceitos que fundamentam estas as práticas pedagógicas afro-referenciadas. No Batuque do Rio Grande do Sul, a mesa de *íbejì* é o momento principal da gestão do conhecimento, pois se aprende comendo, se ensina servindo as crianças, além de estar dançando e cantando, e evocando as ancestralidades.

No contexto de terreiro, as Filosofias africanas apresentam-se como perspectivas pluriversais, orientando práticas de ensino que articulam ética, espiritualidade e aprendizagem, em contraste com a tradição ocidental universalizante. O caráter (*Iwá*) e a consciência espiritual

(*Orí*) são forças que moldam a existência individual e coletiva, constituindo fundamentos pedagógicos essenciais nos terreiros. Entretanto, as experiências da mesa de *íbejî*, a defumação com ervas que foram maceradas para banhos espirituais e passaram pelo processo de secagem, as quartinhas de barro ou cerâmica, a alimentação e os alimentos atribuídos aos ancestrais (orixás), são elementos culturais e pedagógicos que remetem a práticas da antiguidade kemética de libação, educação e bioculturalidade ancestral.

Portanto, a origem kemética (egípcia) dos povos Yorubás não será aqui explorada em profundidade; contudo, é relevante assinalar que a relação estabelecida neste artigo entre os filósofos da antiguidade kemética (Egito antigo) e os conhecimentos pedagógicos dos povos Yorubás, especialmente a partir do panteão de orixás presente nos terreiros, constitui um campo de investigação já abordado por estudiosos como Cheikh Anta Diop e Olumide Lucas. Além de ser um campo de investigação ainda fértil de redescobertas. Esses autores evidenciam que, mais do que meras coincidências culturais, há uma continuidade civilizatória e epistemológica que atravessa milênios, preservando modos de pensar, organizar e transmitir saberes que têm raízes em Kemet e Kush e se potencializam nos demais territórios africanos e afro-diaspóricos.

Nesse diálogo, destaca-se a contribuição do filósofo Renato Nogueira, pesquisador de Amen-om-ope, escriba e pensador da 21ª dinastia de Kemet. Amen-om-ope defendia que a verdadeira sabedoria nasce da capacidade de compreender profundamente o mundo, aprender com humildade e ensinar com generosidade, tais princípios se expressam na mesa de *íbejî* quando servir não é sinônimo de subumanidade como se articulou no colonialismo. Identifica-se que a capacidade de compreender o mundo profundamente, a partir da mesa de *íbejî*, está no conjunto de todo o ritual. Na qual, o tempo e a lógica ocidental não faz mais sentido naquele momento. Embora, cada terreiro tenha os seus modos de ensinar, muitos dos modos foram atravessados pela colonialidade. Esses espaços enfrentem processos de embranquecimento, apropriação e tentativas de apagamento, a espiritualidade africana resiste, reinventa-se e pulsa onde quer que corpos negros africanos estejam presentes. Cada canto, toque, gesto e palavra carregam a memória viva de uma filosofia que não apenas sobrevive, mas continua a orientar práticas educativas, éticas e comunitárias em contextos de resistência.

Entretanto, compreender, aprender e ensinar perpassam pela espiritualidade afro referenciada e, talvez, sejam expressões do que podemos nomear como *cosmosensação* (Oyěwùmí, 2002), ou seja, percepções ampliadas do mundo que integra razão, corpo, afetos e

ancestralidades, além de outras percepções e maneiras de apreender. Trata-se de um modo de estar e agir que não separa o saber do sentir, nem o conhecimento da experiência comunitária. Nessa narrativa, a educação é mola motriz da ciência africana. Como compreendemos o mundo, como aprendemos com as experiências de terreiro, como ensinamos a partir da ancestralidade são questões que não se findam.

Nogueira (2013) recorre à metáfora da barca para ilustrar essa relação: a travessia, mais do que simples deslocamento, é uma experimentação existencial e pedagógica. A barca não é apenas um meio de transporte, mas um espaço-tempo de aprendizagem, em que cada remada e cada corrente enfrentada representam a possibilidade de abrir novos caminhos ou revisitar trajetos conhecidos sob uma nova perspectiva. Enquanto no ocidente as práticas pedagógicas muitas vezes são objetivas, lineares e dispensam as ancestralidades. As práticas pedagógicas da orixalidade propõem a pluralidade de possibilidade de aprender e ensinar a partir das ancestralidades. Nesse sentido, compreender, aprender e ensinar não se reduzem a etapas lineares, mas configura um movimento circular, em que o sujeito é continuamente aprendiz e mestre. Assim como Oxum (ancestral do povo Ijexá) aprendeu o jogo de búzio com Exú, a arte da guerra com Ogum e ensinou Xangô sobre tática, ensinou Logunedé sobre beleza, mas não a beleza aparente, mas a beleza interior e profunda, que serve como tática de guerra ou inteligência viva (Junior, 2010).

Na mesma narrativa, Somé (2007) afirma que a dimensão espiritual é inegociável para a plena compreensão do viver comunitário nas tradições africanas. A espiritualidade, longe de ser uma esfera isolada da vida social, é o alicerce que sustenta os vínculos, organiza a ética e orienta as formas de transmissão de saberes. Desta maneira, a espiritualidade é a gestora dos conhecimentos e práticas pedagógicas calcadas na orixalidade. É nesse terreno que se forjam as pedagogias da orixalidade, nas quais o aprender não se limita à sala de aula, mas se expande para a roda, o terreiro, o corpo em movimento e a palavra partilhada.

Quer admitamos ou não, existe uma dimensão espiritual em todos os relacionamentos, independentemente de sua origem. Duas pessoas unem-se porque o espírito as quer juntas. Assim, é importante ver o relacionamento como algo movido pelo espírito, e não pelo indivíduo (SOMÉ, p. 25, 2003).

A filósofa SobonfuSomé (2007), pertencente ao povo Dagara, de Burkina Faso, na costa ocidental do continente africano, enfatiza a centralidade da espiritualidade na experiência humana. Para a autora, o mundo espiritual envolve e afeta todos os seres e dimensões da vida. Sem o espírito, argumenta Somé, a própria existência não teria sido possível: não há indivíduo sem espírito, política sem espírito, ritual sem espírito, ética-moral sem espírito; consequentemente, não há pedagogia desvinculada da espiritualidade. Ou seja, não há educação sem espiritualidade.

Nesse sentido, a ética da orixalidade pode ser compreendida como o cultivo da espiritualidade que não se pretende universal, mas pluriversal, alicerçada nas cosmo-sensações (Oyěwùmí, 2002) africanas afro-diaspóricas de terreiro. Trata-se de uma força que impulsiona a compreensão da totalidade da existência e que se manifesta na circularidade do saber, na coletividade e na conexão com a comunidade. Importa destacar, a relevância de resgatar uma espiritualidade que não se configure como religiosa no sentido dogmático, mas como princípio filosófico-pedagógico dinâmico e científico. Ao longo da história, intelectuais e militantes como KabengeleMunanga, Luísa Mahin, Abdias Nascimento, Luís Gama, Milton Santos, Sueli Carneiro e Conceição Evaristo, entre outros, têm contribuído para a formação de um legado de consciência e resistência, fundamental para o enfrentamento dessa violência histórica e para a valorização das epistemologias africanas e afro-diaspóricas.

O colonialismo deixou marcas profundas nos corpos africanos e seus descendentes, ainda que com tantas violências os povos africanos recém trazidos do continente no século XVI, mantiveram a cultura africana viva em seu espírito, com isso, manteve a cultura, costumes, ritos, espiritualidade, intrínseco em seu interior e por meio da oralidade e táticas anticoloniais se tornou possível no decorrer histórico repassar aos demais irmãos a sabedoria ancestral (Yorubá e Bantu). Embora muitas sabedorias tenham sido distorcidas, apagadas e embranquecidas pela colonização. Nesse caso, os africanos e seus descendentes são vítimas de um apagamento epistêmico, segundo Sueli Carneiro, epistemicídio é

É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. (Carneiro, 2005, p 1).

O epistemicídio constitui um processo de neutralização e destruição da subjetividade da pessoa africana, tanto continental quanto diaspórica, configurando uma forma de violência epistemológica que visa apagar saberes, memórias, práticas culturais e modos de existir produzidos por povos africanos e afro-diaspóricos. Entretanto, a cultura africana e afro-diaspóricas permanece resiliente, sobrevivendo em todos os lugares em que existam sujeitos negros, garantindo a continuidade de epistemologias ancestrais, saberes e práticas pedagógicas que desafiam o apagamento histórico e a soberania branca.

Desde a antiguidade, os povos Yorùbá vêm resistindo à opressão da branquitude, remontando à migração de Kemet (antigo Egito) para a costa transatlântica. Estudos de historiadores como Cheikh Anta Diop e T. Obenga evidenciam a origem kemética dos Yorùbá, reforçando a historicidade de sua sobrevivência cultural frente aos processos de dominação colonial. Essa continuidade histórica não se limita à mera preservação de costumes; ela se manifesta também na ética da orixalidade, na qual compreender, aprender e ensinar são processos que se entrelaçam com a espiritualidade, a ancestralidade e a coletividade na sistematização das ideias pedagógicas da orixalidade.

As pedagogias afro-diaspóricas, que se articulam a partir da ética da orixalidade, operam como instrumento de reinvenção. Os terreiros de Candomblé, Batuque e Umbanda, configuram espaços de transmissão de saberes, produção de ciência africana e fortalecimento da subjetividade africana em diáspora, desafiando o apagamento promovido pelo epistemicídio e pela colonialidade. A espiritualidade, nesse contexto, não se limita ao plano religioso, mas atua como princípio filosófico-pedagógico que orienta a vida, a ética e os modos de ensinar e aprender, oferecendo caminhos para a reconstrução da subjetividade historicamente fragilizada. Temos como outro exemplo, os processos de ensinamento a partir do silêncio. Não o silêncio na lógica eurocêntrica de “silenciamento” promovido pelas violências epistemicidas e coloniais, mas o silêncio enquanto arte da escuta. Ensinamento oferecido por Obá (orixá feminina da guerra, mulher que guerreira com Xangô), que se aproxima muito do conceito de *Geru maã* em Kemet, que se refere ao sujeito sereno, como explica Renato Nogueira (Nogueira, 2013).

É importante destacar, que os efeitos da colonialidade permanecem visíveis: corpo, mente e espírito das pessoas negras continuam atravessados por uma herança de violência e opressão. A intelectual e psicanalista Neusa Santos (1983) observa que a subjetividade da

pessoa negra foi historicamente forjada por processos de exploração e dominação colonial, resultando em traumas que atravessam gerações. Apesar disso, a resistência cultural, materializada na preservação de saberes, rituais, línguas e práticas coletivas, demonstra que os povos africanos e afro-diaspóricos não apenas sobrevivem, mas atuam na construção de epistemologias e pedagogias que reafirmam sua existência, sua dignidade e sua agência frente a uma história marcada pelo genocídio e pelo apagamento. Aqui evoco a filósofa bell hooks para nos dizer que

Olhando para trás, vejo que nos últimos vinte anos conheci muita gente que se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e os hábitos de ser que essa gente institucionaliza no dia a dia, em rituais públicos e privados, ajudam a manter a cultura da dominação, ajudam a criar um mundo sem liberdade (HOOKS, p. 42, 2017, São Paulo).

Então, a reconstrução da subjetividade africana e afro-diaspórica exige, portanto, práticas pedagógicas que ultrapassem a esfera do conhecimento teórico e se manifestem concretamente no cotidiano. As pedagogias da orixalidade, ao colocar a ancestralidade, a espiritualidade e os saberes tradicionais no centro das práticas educativas, oferece caminhos para que os corpos negros-africanos possam se reconhecer, afirmar sua existência e produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências. Aprender com os mais velhos, ouvir suas histórias e sistematizar essas vivências não apenas fortalece a identidade, mas também atua como resistência contra o apagamento imposto pelo epistemicídio e pela colonialidade do poder e do saber.

Nesse contexto, a descolonização do pensamento e da vida cotidiana não é apenas um exercício intelectual, mas um ato ético-político e educacional. Trata-se de reconhecer e valorizar epistemologias africanas que foram historicamente marginalizadas, permitindo que as práticas de cuidado, afeto e espiritualidade se tornem centrais na formação de indivíduos e coletivos. Como enfatizam teóricos afro-localizados, comprometidos com a reconstrução da memória e da ancestralidade africana, isso não é nostalgia, mas uma tática de transformação social que confronta a cultura da dominação e propõe novos modos de ensinar e aprender.

A luta pela liberdade, portanto, deve caminhar lado a lado com a luta pela vida plena, não apenas pela sobrevivência. Inserir a África no centro do pensamento, da ética e das práticas

pedagógicas significa permitir que os sujeitos negros-africanos se reconheçam como portadores de saberes, dignidade e espiritualidade, e que possam, assim, reinventar a própria existência.

Existe um provérbio Yorubá que diz: “*Iwareni o nsee!*” (Teu caráter proferirá sentença contra ti!), voltamos a falar sobre este conceito, o conceito de *Iwá* não se restringe a uma simples noção de personalidade ou comportamento. Para os Yorùbá, *Iwá* constitui um código ético-moral que orienta toda a vida do indivíduo, funcionando como um demarcador central da ética da orixalidade e suas ideias pedagógicas e podendo ser considerado, inclusive, como sua expressão mais concreta. Essa ética não é abstrata; ela se articula diretamente com o *Orí* (princípio espiritual que simboliza a consciência, a proteção e o destino do sujeito africano) e tem a capacidade de “proferir sentença” de acordo com os atos praticados no cotidiano. Na cultura de terreiro, a educação não se refere somente à prática do saber, mas de comprometimento com o seu propósito e para isso é necessário compreender e aprender com o orixá que rege o seu *Orí* e com o seu *orún malé* (O seu panteão ancestral).

Tanto na cultura de terreiro como na cultura Yorubá, o que se valoriza é a responsabilidade direta sobre as escolhas e suas consequências, tornando o sujeito plenamente responsável por suas ações. Cada decisão, gesto ou palavra tem implicações éticas e espirituais, refletindo não apenas na vida individual, mas na coletividade à qual o sujeito pertence. A ética da orixalidade, assim, se manifesta de maneira concreta nas práticas diárias, nos rituais, nas interações sociais e na vivência espiritual, reafirmando a importância da ação consciente e da integridade com o conhecimento.

Essa compreensão de *Iwá* possui implicações pedagógicas profundas. A transmissão do conhecimento e dos valores africanos não se dá apenas por instrução verbal ou teórica, mas por prática e encarnação de princípios éticos no dia a dia. Nos terreiros, o aprendizado ocorre de forma experiencial: os mais velhos orientam e inspiram, mostrando que o caráter e as ações determinam não apenas o destino do indivíduo, mas o equilíbrio da coletividade. Todavia, a infância africana também pode ensinar e inspirar os mais velhos de uma comunidade. O cultivo de *Iwá* e a consciência do *Orí* tornam-se, portanto, instrumentos pedagógicos que fortalecem a subjetividade, a espiritualidade e a bioculturalidade, permitindo que os sujeitos africanos e afro-diaspóricos se reconheçam como portadores de saberes, dignidade e potência transformadora.

Em última instância, compreender *Iwá* é compreender que viver eticamente implica responsabilidade, reflexão e ação consciente em todos os níveis da existência. É por meio dessa

ética incorporada que se concretiza a pedagogia da orixalidade, orientando a vida individual e coletiva, promovendo a descolonização da subjetividade e afirmando a continuidade dos saberes africanos em diáspora. Nesse sentido, o filósofo Sàsámì (2014) nos recorda que

Não há ritual que isente de obedecer às regras do código ético moral estabelecido. Cada qual tem de identificar e reconhecer os erros que comete, buscar formas de não cometê-los e, ainda, providenciar recursos para sanar os efeitos de erros já cometidos. Isso porque, como diz o OduIdiMeji, você pode se arrepender de atos cometidos no passado, mas o arrependimento não o isenta de assumir no presente as consequências desses atos (SÁLÁMÌ, p. 196, 2014, São Paulo)

Quando Sàlámì fala sobre a não isenção dos atos negativos perante as consequências que se pode gerar, o autor basicamente está evocando um entendimento “ético” Yorùbá”. Nem tudo é traduzível, por isso precisa-se compreender que o *Iwa* é o que movimenta a vida dos sujeitos yorubás juntamente com o *Orí*. O *Iwa* para os yorùbás não é somente a personalidade, o caráter de um indivíduo, mas muito mais complexo que isto. O *Iwa* pode ser tanto para a geração de atos positivos como os negativos, também pode-se pensar que um *Iwa* negativo está em desequilíbrio, desordem com o *Orí*. Aquilo que não é consenso da comunidade é negativo, aquilo que não foi destinado ao *Orí* no *Orun* também. Porém, não é uma regra absoluta, pois podemos cair nas artimanhas da língua colonial (português) de reduzir ou distorcer os conteúdos africanos. Mas aqui, mensuro a complexidade dos conceitos.

Percebemos que a estrutura do presente texto não segue uma linha linear sobre os conteúdos africanos, e isso é proposital para inverter a lógica euro-ocidental de como produzimos conhecimentos, e esta é a prática pedagógica educacional da orixalidade, pois provoca, incomoda, causa espanto e estranhamento. Neste caso, voltamos a falar de *kemet*. No antigo Kemet, quando os povos faziam a passagem para o reino de *Ausar* (reino de Osíris), antes tinham que pesar seu coração (*Ib*) em uma balança de dois lados com a pena da Deusa Maat em um dos lados, deusa da ordem, da verdade e da justiça. Portanto, quando seu coração era mais leve que a pena de avestruz, quer dizer que praticou bons atos na vivência material, que reconheceu seus erros e buscou corrigi-los com responsabilidade. Então pode gozar de uma plena eternidade. Agora, Maat perdoava os sujeitos que não buscavam a ordem, o equilíbrio, a justiça, a verdade. Não se encontra nenhum documento que mostre a ideia de perdão no antigo Kemet, caso tenha deve ser investigado, pois os Yorùbás são frutos de Kemet e não se encontra

nesses povos uma ideia de perdão. Como bem explica Sàlámi, “não há ritual que isente de obedecer às regras do código ético moral estabelecido.”

A pedagogia da orixalidade funda-se na integração entre ética, espiritualidade e vivência, sendo inseparável do entendimento de *Iwá* e *Ori*. Para os Yorùbá, o caráter (*Iwá*) e a consciência espiritual (*Ori*) não são apenas conceitos abstratos, mas forças que orientam a ação, determinam consequências e moldam a existência individual e coletiva. Nesse sentido, o aprendizado não se dá exclusivamente por meio de instrução verbal, mas pela participação ativa em rituais, práticas comunitárias e cuidados intergeracionais, configurando uma pedagogia intercomunitária e biocultural. Na cultura de terreiro, os sujeitos aprendem a reconhecer os próprios erros, assumir responsabilidade por suas ações e harmonizá-las com os princípios da coletividade. Cada ato, cada gesto e cada decisão são incorporados como elementos pedagógicos que fortalecem a ética, a espiritualidade e a consciência crítica. A participação em rituais e cerimônias constitui, portanto, um espaço de formação moral e social, em que se transmite saberes ancestrais, se preserva a memória cultural e se constrói a subjetividade africana em diáspora.

Além disso, a pedagogia da orixalidade promove a autonomia do aprendiz, estimulando-o a ser protagonista de seu processo de aprendizagem, a refletir sobre as consequências de seus atos e a buscar reparar desequilíbrios causados. Essa abordagem educacional não apenas transmite conhecimentos, mas também forma sujeitos íntegros, conscientes de sua ancestralidade, capazes de resistir às imposições coloniais e de reafirmar valores de solidariedade, justiça e reciprocidade. Assim, educação, ética e espiritualidade se articulam de forma indissociável, configurando uma prática pedagógica que transforma a vida dos indivíduos e fortalece a coletividade, reafirmando a potência e a continuidade dos saberes africanos em diáspora.

A cultura de terreiro pode ser confundida facilmente com religiosidade, porém vamos agora compreender melhor. O conceito de religião - tratando-se de “religião africana ou de matriz africana” - pouco foi discutido e investigado por filósofos e filósofas a partir de um olhar afro-referenciado, a partir de uma *cosmologia africana*, tendo em vista, que o próprio surgimento da palavra é romano, além disso podemos investigar ainda se há práticas no antigo Kemet e nos povos Yorùbás. Para pensar o conceito de religiosidade evoco Muniz Sodré:

Religião -vale deixar bem claro- é um fato romano, distante dos gregos, que não tinham nenhuma palavra equivalente nem mesmo uma experiência semelhante a esse fenômeno. Embora se atribua a sua etimologia a *religare* (no sentido de religar o homem ao sagrado), a proveniência romana aponta realmente para *re-legere*, que designa o movimento e o poder de reunir, por intermediação e subordinação, ordens diferentes de crenças (SODRÊ, p.204, Petrópolis).

Portanto, pode-se pensar que se tratando de uma África pré-colonial não há religiosidade, pois religião como bem explica Muniz Sodré, são experiências e conceitos romanos. Talvez, há em alguns escritos sobre africanidade a palavra religiosidade, mas como explica o autor:

é tão só uma estratégia discursiva do monoteísmo ocidental - relativiza os significados rígidos atribuídos à conceitualização romana, pois comporta outras variáveis como práticas mágicas e, mesmo estratégias de liberação social (SODRÊ, p. 204, Petrópolis).

Portanto, percebemos que às vezes nos encontramos engessados nas mazelas do colonialismo. O conceito de religião tem um sentido de religar, despertar ou o poder de reunir, mas nas experiências africanas e em sua diáspora mantém-se diversas dúvidas quando parte-se de uma cosmo-sensação africana (Oyěwùmí, 2002). Entretanto, não há um despertar dos ancestrais, pois a espiritualidade jamais foi nula, embora tenha passado por violências e a própria neutralização. A ancestralidade equilibra-se com a espiritualidade, pois há uma harmonia entre ambas, se houver ancestralidade sem espiritualidade não estamos falando de uma ancestralidade africana, aliás como chegaríamos até aqui sem o espírito? como nos diz Sobonfu Somé. Concorde-se plenamente com Kwasi Wiredu:

As incompatibilidades, no entanto, são muito profundas para apenas deslizarmos alegremente sobre elas. Não somente existem disparidades radicais entre a cosmovisão cristã e suas contrapartes africanas com relação a questões ontológicas específicas, mas também as categorias de pensamento que sustentam o conceito de religião, que acaba de ser utilizado, têm uma questionável coerência nos contextos africanos relevantes. O par mais fundamental de tais categorias é a distinção natural/sobrenatural. Ao descrever os "espíritos" em questão como sobrenaturais, supõe-se que essa distinção é inteligível dentro do quadro conceitual dos povos africanos em questão. No entanto, quem consulta qualquer texto da religião africana será prontamente guarnecido com histórias de espíritos, não só vivendo em circunstâncias materiais, mas também se envolvendo em empreendimentos físicos, girando em torno de direções não excluídas. Além disso, os espíritos não são mencionados em quaisquer outros termos. As implicações conceituais disso raramente tem sido seriamente investigadas do ponto de vista das próprias cosmovisões africanas (WIREDU, p. 5, tradução: Lana 2010).

De acordo com Kwasi, a partir de uma cosmovisão africana, as pesquisas até o momento sugerem que não seria adequado falar em uma “religião africana” de forma unificada. Então, o que se observa nesse contexto? Para tentar responder a essa questão, é possível recorrer ao pensamento do filósofo Amen-en-ope, que indica que, para aprender, é necessário compreender. Até aqui, diversas objeções acerca da cultura africana foram discutidas, mas talvez uma das mais relevantes seja justamente a necessidade de reconhecer que, nos terreiros de Candomblé, Umbanda e Batuque, existe uma sistematização de vida que parece resistir a processos de epistemicídio, preservando saberes, práticas e relações de conhecimento que configuram uma pedagogia e ética próprias.

Embora a Filosofia tenha sido historicamente entendida como um conceito ocidental, ela carrega um legado que, em grande parte, foi apropriado e reinterpretado pelos gregos. George James afirma que a Filosofia grega é, na verdade, uma Filosofia kemética roubada. Renato Nogueira complementa: “os gregos não inventaram a Filosofia”. O filósofo Théophile Obenga reforça essa perspectiva, lembrando que a Filosofia se origina do entendimento kemético da palavra *Rekhet*, que significa “conhecer a natureza das coisas”. Assim como na Filosofia ocidental, não há um único denominador comum para seu significado, mas, para os povos africanos, ela se entrelaça profundamente com espiritualidade, coletividade e relação com o cosmo. As Filosofias africanas apresentam-se desafiadoras para quem as encontra pela primeira vez, especialmente após os processos de violência colonial que nos afastaram desses ensinamentos. É fundamental compreender que tais filosofias partem de uma perspectiva que não é universalista, individualista ou excludente, mas pluriversal, coletiva e espiritual. Elas oferecem caminhos para a reconciliação com o cosmo, não apenas como conceito abstrato, mas como experiência viva que integra realidade material e dimensão espiritual.

Fazer as pazes com o cosmo não se refere apenas à relação com o outro; o cosmo não é “o outro”, pois pulsa dentro de cada sujeito. Essa reconciliação envolve reconhecer a interconexão entre todos os seres e assumir a responsabilidade pelas próprias ações. Nesse sentido, a dimensão espiritual está intrinsecamente ligada à realidade material, e o espírito se manifesta em tudo o que é vivo. Como nos ensinou a tradição Yorùbá, a sentença foi dada: precisamos responder eticamente às escolhas feitas, incorporando o equilíbrio entre ação, consciência e espiritualidade. Essa integração entre ética, conhecimento e espiritualidade aponta para uma pedagogia africana que forma sujeitos capazes de viver em harmonia com o

cosmo, reconhecer suas responsabilidades e cultivar práticas de cuidado consigo mesmos, com os outros e com a coletividade. A Filosofia africana, portanto, transcende a mera abstração: ela orienta a vida, molda valores e fortalece a consciência crítica, oferecendo instrumentos epistemológicos e éticos para resistir às marcas do colonialismo e reafirmar a ancestralidade africana em diáspora.

Metodologia

Pensadores como Cheikh Anta Diop (2014), SobonfuSomé (2003), Renato Nogueira (2019), Sàsámì (2014), KwasiWiredu (2010), entre os demais que se apresentam no texto, auxiliam na sistematização qualitativa da análise teórica das categorias como cultura, espiritualidade, prática pedagógica e ética que permeiam o presente artigo. A concepção metodológica localiza as práticas pedagógicas na orixalidade, ou seja, afro-localiza e compreende que se perduram na diáspora forçada africana elementos culturais e valores civilizatórios africanos. Os conceitos abordados na fundamentação são alicerces para reinventar a educação no Brasil, mas não é um caminho único. Concordamos com Bispo (2023) quando ele diz que “o mundo é grande e tem lugar pra todo mundo”, porém, a lógica euro-ocidental é etnocentrada em si dificulta a circularidade dos saberes e uma possibilidade de pluriversalidade do conhecimento (Ramose, 2011).

Sem dúvida, não se buscou findar o assunto, mas abrir caminho para encontrar na ancestralidade (orixás) caminhos possíveis de reinventar a educação e as suas concepções. Os princípios metodológicos se ancoram na cultura de terreiro (Alves e Medeiros, 2022). Sendo eles, a bioculturalidade, a ancestralidade e a alimentação. Não se buscou apresentar outros princípios justamente porque são essas três categorias que guiaram a pesquisa sobre as práticas pedagógicas da orixalidade. A seleção dos pesquisadores utilizados se deu a partir dos conceitos trabalhados por cada autor e como estes conceitos sistematizam estas práticas.

As práticas pedagógicas da orixalidade são ensinamentos da ancestralidade (Orixás) em conjunto a cultura de terreiro. Essas práticas podem ser estruturadas pela escuta sensível, pelo compromisso com a história africana e a sua liberdade, a busca pela proximidade com as ancestralidades. No caso do presente texto, tratamos de “ancestralidades” no plural, justamente porque se fundamenta no conceito de pluriversalidade, sendo ela um pilar das Filosofias

Africanas. As ideias pedagógicas fundamentadas na ancestralidade (orixás) não são etárias, pois o etarismo é uma construção social e histórica do Ocidente.

Em pesquisas afro-diaspóricas, o compromisso com o léxico linguístico das culturas africanas e afro-diaspóricas são importantes em propostas de investigações contra-coloniais (Bispo, 2022). No caso da presente articulação, foi necessário compreender e aplicar à escrita o arcabouço linguístico da cultura de terreiro, que compõe os seus saberes e práticas. Sendo assim, estes princípios se constituem como elementos importantes na estratégia metodológica com pesquisas afro-diaspóricas.

Portanto, o percurso metodológico esteve amparado no pensamento de Diop (2014) para analisar a proximidade cultural entre Kemet, povos Yorubás e cultura de terreiro. Nesse sentido, o fenômeno da atemporalidade é a chave em pesquisas sobre culturas africanas e africanas em diáspora. Diop (2014) sistematiza um trabalho importante sobre as culturas africanas desde a antiguidade (Kemet e Kush). De modo que, a análise antropológica em seus escritos aponta a aliança epistemológica entre os diversos povos africanos, outrossim, na diáspora forçada africana a cultura, ainda que com modificações e afetações do colonialismo, permeiam dinâmicas semelhantes. Vejamos os inúmeros exemplos de palavras, cultos, ritos, maneiras de cozinhar, de aprender e viver que se assemelham a diversas culturas ancestrais africanas.

Nessa mesma dinâmica, Somé (2003) apresenta a espiritualidade como algo que independe da religiosidade e que constrói relações e modos de aprender. Embora a filósofa trate do povo Dagara (Burkina Faso), a noção de espiritualidade exposta se conflui com as concepções Yorubás que permeiam a cultura de terreiro. O exemplo da mesa de *íbejé* a imagem de como a espiritualidade pode ser profunda e percebida nos modos de aprender, na mesa se gesta conhecimentos nutricionais quando se trata do preparo dos alimentos expostos, filosóficos ao perceber o que vamos servir para comer e por que, educacionais quando se refere à motricidade das crianças ao comer os alimentos com as mãos, cognitivos quando percebemos que os participantes se tornaram os ancestrais. E, neste momento, que a lógica ocidental perde sentido e a cosmopercepção (Oyěwùmí, 2002) ocupa o centro dos conhecimentos gestados no terreiro. Portanto, o enfoque metodológico buscou compreender a interconexão entre teoria e prática, integrando reflexão filosófica, análise histórica e interpretação de vivências culturais afro-diaspóricas para fundamentar as pedagogias da orixalidade.

Análise

Segundo Wiredu (2010) é possível analisar as religiosidades africanas – termo que concordamos em problematizar e não utilizar para se referir as espiritualidades e ritos africanos na diáspora – a partir de concepções e conceitos filosóficos. A ética da orixalidade, articulada aos conceitos de *Iwá* e *Orí*, manifesta-se na prática educativa da mesa de *Íbejì*, na transmissão de saberes de cura como benzedura e conhecimentos das ervas e suas utilizações, na transmissão de conhecimentos nutricionais sobre quais alimentos devem ser ingeridos em cada caso de cura. Entendemos que nos terreiros, aprender envolve escuta sensível, assumir responsabilidades e harmonizar ações com a coletividade. De modo que cada gesto, ato e decisão atuam como elemento pedagógico que fortalece a subjetividade, espiritualidade e a biobulturalidade.

As pedagogias da orixalidade partem do arcabouço teórico da “Pedagogia da pluriversalidade”, que Renato Nogueira (2012) explica que é um caminho de valorizar a diversidade epistemológica dos povos globais e romper com a lógica etnocentrada na Europa e suas práticas universalizantes. Nesse caso, o estudo evidencia que, apesar dos impactos da escravidão, colonialidade e epistemicídio, a cultura africana permanece resiliente, garantindo continuidade de saberes, práticas pedagógicas e identidades afro-diaspóricas. Portanto, as pedagogias da orixalidade oferecem caminhos concretos para Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), fortalecendo a autonomia do aprendiz, estimulando reflexão ética, protagonismo e valorização da ancestralidade africana. Além de apresentar os valores civilizatórios africanos e relacionar os conceitos dos sentidos de mundo Yorubá (Sàlámì, 2014).

Contudo, a integração entre ética, espiritualidade e vivência comunitária contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de transformar contextos educativos. Se tratando do compromisso com as relações étnico raciais e os saberes dos povos oprimidos pela colonialidade, a descolonização do conhecimento e da vida cotidiana, ao colocar a África e sua epistemologia no centro do ensino, reafirma a importância de práticas pedagógicas que resistem ao apagamento histórico, promovem dignidade e consolidam a potência da orixalidade como guia ético e pedagógico, mas único. De modo que abre caminhos para as demais ancestralidades.

Considerações finais

A ética da orixalidade pode ser compreendida como um resgate de um legado que, ao longo da história, foi apropriado, distorcido ou invisibilizado. Compreender a importância de “fazer o caminho de volta” implica reconhecer a ancestralidade africana que pulsa dentro de nós e utilizar esse entendimento para caminhar adiante, transmitindo aos mais jovens não apenas conhecimentos, mas a memória viva da África que habita nossos corpos e nossa espiritualidade. Esse processo possibilita a desneutralização da colonialidade e orienta a vida em direção a uma existência mais plena, consciente e conectada com o cosmo.

Os terreiros, enquanto espaços de resistência, preservam saberes e práticas que a branquitude e a colonização tentaram dilacerar. Nesses espaços, pode-se perceber a força de uma verdadeira pedagogia afro-diaspórica: o terreiro funciona como um quilombo, onde se mantém e se transmite conhecimento, ética e espiritualidade. Compreender a verdadeira face dos orixás permite à comunidade alinhar-se e vivenciar a orixalidade como caminho de vida, reforçando a responsabilidade individual e coletiva. Aqueles que contribuem para a manutenção de estruturas de dominação ou para a supressão da espiritualidade africana estão sujeitos às consequências de suas escolhas, conforme ensina o conceito de *Iwá*: “teu caráter proferirá sentença contra ti”.

Embora as diferentes tradições — Candomblé, Batuque e Umbanda — se organizem de formas variadas, todas compartilham uma origem comum: África. O sincretismo presente no Brasil, resultado do encontro forçado entre culturas africana e europeia, permanece visível, embora muitas vezes tenha sido uma estratégia de sobrevivência utilizada pelos ancestrais. Este cenário nos leva a refletir: queremos apenas sobreviver ou realmente viver? A ética da orixalidade sugere que viver implica conhecer a verdadeira essência dos orixás, compreender seus significados e acessar seus poderes. Caso contrário, corre-se o risco de realizar práticas sem profundidade, produzindo efeitos superficiais e desconectados de sua origem.

A vivência no interior dos terreiros, por meio dos processos de iniciação e elevação da alma, é o caminho para acessar essa ética, tornando-a concreta na vida diária e na relação com o coletivo. Reconhecer a espiritualidade e saudá-la conforme sua própria cosmologia não é apenas um ato simbólico: é um compromisso ético, uma pedagogia encarnada que fortalece a subjetividade, a coletividade e a ancestralidade africana em diáspora. Que possamos, enquanto

ainda há tempo, assumir essa responsabilidade e construir práticas que reflitam o verdadeiro sentido da orixalidade, resgatando o legado de nossos ancestrais e permitindo que a vida seja vivida em consonância com o cosmo.

Referências

ALVES, Míriam Cristiane e MEDEIROS, Rita(orgs). *Culturas Infantis de Terreiro: agenciando memórias, histórias e narrativas*. Porto Alegre: Rede Unida, 2022.

ARAÚJO; E. *Escrito para eternidade: A literatura no Egito faraônico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

BISPO, dos Santos, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. NTU: introdução ao pensamento filosófico bantu. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, Ano 32, v.1, n.59, p. 25-40, 2010.

DIOP, Cheik Anta. *A Unidade da África Negra: Esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica*. 2ª. Ed. Mulemba da faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Agostinho Neto, 2014.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 1º edição: título original *Les Damnés de la Terre*. Editora ULISSEIA limitada, Lisboa. Tradução de SERAFIM FERREIRA. 1961.

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

JAMES, George G. M. *Legado Roubado: Filosofia Grega é Filosofia Egípcia Roubada*. (Stolen Legacy: Greek Philosophy is stolen Egyptian Philosophy). 1954.

NASCIMENTO, Abdias. *Os orixás*. IPEAFRO: Instituto de Pesquisa Afro-brasileira e Fundação Cultural Palmares, 2006.

NOGUEIRA, Renato. *A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope*. Ensaio Filosóficos, Volume VIII – Dezembro/2013.

NOGUERA, R. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma Pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)*, (18), 62–73, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>

OBENGA, Théophile. *Egito: História antiga da Filosofia Africana*. Tradução para uso didático, para o projeto de pesquisa “Dissecando o racismo epistêmico: a urgência de outra perspectiva no ensino de filosofia”, Vinícius da Silva, 2004.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. *Visualizando o Corpo: Teorias Ocidentais e Sujeitos Africanos*. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson flor do nascimento. 2002.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. *Matripotência: Ìyá nos Conceitos Filosóficos e Instituições Sociopolíticas Iorúbás*. Tradução de Wanderson Nascimento, 2016.

RAMOSE, M.B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. On the legitimacy and study of African Philosophy Tradução por SOLIS, Dirce Eleonora Nigro; LOPES, Rafael Medina; CASSIANO, Roberta Ribeiro. Rio de Janeiro. *Revista Ensaios Filosóficos*, vol. IV, 2011.

RAMOSE, Mogobe B. *A ética do ubuntu*. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethicsofubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002.

SÁLÁMÌ, RIBEIRO. Sikiru, Ronilda. *Omoluwabi, Alakoso, teu caráter proferirá sentença a teu favor! Valores pessoais e felicidade na sociedade iorubá*. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2014.

SANTOS, Neusa. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2º edição, 1983.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. 2017, Editora Vozes, Petrópolis -RJ.

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus, 2003.

WIREDU, Kwase. *As religiões africanas desde um ponto de vista Filosófico*. Tradução por Lana Ellen T. de Sousa. Revisão de Wanderson flor do nascimento. 2º Edição. Malden; Oxford; West Sussex: Blackwell, 2010.

Recebido em: 24 set.2025.
Aprovado em: 01 nov. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores

Literatura negra emancipatória: percepções estético-políticas e metamorfoses na sala de aula

Emancipatory black literature: a esthetic-political perceptions and metamorphoses in the classroom

Literatura negra emancipadora: percepciones estético-políticas y metamorfosis en el aula

Iracema Santos do Nascimento ¹

 000-0001-6114-5949

Livia Barros Martins Pereira ²

 0009-0001-2103-9620

Sirlene Francisco Barbosa ³

 0009-0003-7374-2662

RESUMO: O artigo objetiva contribuir para a prática do ensino da literatura de autoria negra, que aqui conceituamos como *Literatura Negra Emancipatória*. Nesse sentido, buscamos oferecer subsídios para auxiliar professoras da educação básica na tarefa de ensinar, sob uma perspectiva efetivamente antirracista. A partir dessa abordagem, desenvolvemos uma discussão sobre as ideias de bell hooks, presentes na obra *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade* (hooks, 2013), em diálogo com o conceito de “*Escrevivência*”, de Conceição Evaristo (EVARISTO, 2020). Com base nesses pressupostos teóricos, apresentamos relatos de experiências vividos por duas das autoras, que atuam como professoras de escolas públicas da cidade de São Paulo, a fim de problematizar as possibilidades de fruição literária, a partir de textos que integram o escopo do que concebemos como *Literatura Negra Emancipatória*. Os relatos descrevem atividades desenvolvidas com estudantes a partir da leitura de textos de Geni Guimarães e Carolina Maria de Jesus, e são analisados à luz da experiência da transformação ou da “*metamorfose*” e da transgressão. A *metamorfose* é uma metáfora proposta em um conto de Geni Guimarães, enquanto que a transgressão surge na pedagogia transgressora, conceituada por bell hooks e notória na escrita de Carolina Maria de Jesus.

PALAVRAS-CHAVE: literatura negra; emancipação; antirracismo; transformação; transgressão

ABSTRACT: this article aims to contribute to the teaching of Black literature, which we conceptualize here as *Emancipatory Black Literature*. In this sense, we seek to offer resources to assist elementary school teachers in their teaching from a truly anti-racist perspective. From this approach, we develop a discussion of bell hooks's ideas, present in her work *Teaching to transgress: education as a practice of freedom* (hooks, 2013), in dialogue with Conceição Evaristo's concept of “*Escrevivência*” (EVARISTO, 2020). Based on these theoretical assumptions, we present accounts of

¹ Professora doutora de graduação e pós-graduação da FEUSP.

² Doutoranda na FEUSP.

³ Doutoranda na FEUSP.

experiences lived by two of the authors, who work as public school teachers in the city of São Paulo, in order to problematize the possibilities of literary enjoyment, based on texts that integrate the scope of what we conceive as Emancipatory Black Literature. The stories describe activities developed with students based on readings of texts by Geni Guimarães and Carolina Maria de Jesus, and are analyzed in light of the experience of transformation, or "metamorphosis," and transgression. Metamorphosis is a metaphor proposed in a short story by Geni Guimarães, while transgression emerges in transgressive pedagogy, conceptualized by bell hooks and prominent in the writing of Carolina Maria de Jesus.

KEYWORDS: *black literature; emancipation; anti-racism; transformation; transgression*

Foi quando, com nitidez nunca sentida, entendi tudo o que meu pai ensinara, nas suas palavras curtas, nas suas parábolas decifradas na cartilha da existência. E sentimentos placentários escaparam do útero, meu útero das minhas raízes, grafaram as leis regentes de todos os meus dias. Sou, desde ontem da minha infância, bagagem esfolada, curando feridas no arquitetar conteúdo para o cofre dos redutos. Messias dos meus jeitos sou pastora do meu povo cumprindo prazerosa o direito e o dever de conduzi-lo para lugares de harmonias. Meu porte de arma tenho-o descoberto e limpo entre, em cima, embaixo e no meio do cordel das palavras.
(Geni Guimarães, *A cor da ternura*)

Introdução

O presente artigo tem como objetivo contribuir para a prática docente em relação ao ensino da Literatura de autoria negra na educação básica. É um texto escrito a seis mãos, por três mulheres negras, sendo uma docente de ensino superior, orientadora das pesquisas de doutorado das outras duas, professoras de Língua Portuguesa da educação básica pública, na rede municipal de São Paulo. Nós três temos nos dedicado à elaboração de uma concepção de Literatura Negra Emancipatória (Linem), iniciada em outro artigo (NASCIMENTO; PEREIRA; BARBOSA, 2025, no prelo), que dê suporte às práticas pedagógicas da professorada no ensino de Literatura sob os desígnios da Lei nº 10.639 de 2003 (LDBEN 9.394/1996, art. 26-A, § 2o). Neste artigo, apresentaremos essa concepção em desenvolvimento, focando em uma das suas dimensões – a estética –, explicitando algumas referências teóricas que a sustentam e dialogando com práticas pedagógicas das duas autoras professoras da educação básica, ou seja, com base em nossas experiências de ensino e pesquisa.

A ideia de contribuir para a prática de ensino de uma dada Literatura Negra não

consiste, todavia, na apresentação de um manual técnico prescritivo para professoras da educação básica. Tampouco, trata-se de limitar este ensino a um *corpus* literário estático. Nosso interesse é fomentar reflexões amparadas nas dinâmicas políticas, sociais, históricas, culturais e estéticas que envolvem essa produção literária negra e que, em última instância, devem ser acessadas por professoras e estudantes como possibilidade de emancipação, transformação e transgressão social. Portanto, nossa proposta não é informar sobre uma determinada Literatura a ser incorporada mecanicamente pelas professoras, mas compartilhar caminhos possíveis para a tarefa de educar a partir de uma perspectiva efetivamente antirracista.

Entre a professora e a escritora: uma saída de emergência

Na introdução do livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013), a ativista feminista estadunidense bell hooks relata a angústia que sentira quando efetivada como professora do *Departamento de Inglês da Oberlin College*, nos Estados Unidos. Seu conflito era fruto do sonho de infância de ser escritora, e não professora. Ser professora significava, mais objetivamente, a necessidade de sustento material reservado às mulheres negras naquele tempo, enquanto a possibilidade de ser escritora era seu desejo mais genuíno, o qual seria encoberto pela burocracia e pelo engessamento da prática docente. No início, a autora acreditava que a função de professora era menos interessante e desafiadora do que a de escritora, a única que, para ela, lhe traria uma espécie de “glória pessoal” possível como exercício pleno da intelectualidade.

Esse desejo de escrever nos parece encontrar ressonância nos versos de Conceição Evaristo, no poema *Da calma e do silêncio*, do livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008), no qual a autora trata da vontade primordial de “morder a palavra” sem restrições, de modo que sua escrita não esteja submetida a qualquer tipo de controle.

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano

do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas [...]
(EVARISTO, 2008, p. 15).

Possivelmente, o desejo de hooks também consistia no anseio por “morder a palavra” sem pressa. A condição material imposta pela profissão que lhe traria alguma estabilidade financeira, pelo menos no início, equivalia à negação do direito de fabulação, quer seja, o direito ao trabalho profissional com o simbólico-imaginário. No sentido contrário, significava estar obrigada ao engessamento, às prescrições e à burocracia da função docente. Essa diferenciação impiedosa entre lecionar e escrever relacionava-se principalmente a sua experiência como estudante em um colégio segregado, e depois, àquela vivida em instituições marcadas por políticas de integração racial que se deram em meados dos anos de 1960 nos Estados Unidos.

Para a autora, cada uma das experiências como estudante em distintos contextos representou um modo específico de relação com o conhecimento e, portanto, configurou-se em maneiras também distintas de ser e estar no mundo. Suas memórias da escola segregada eram constituídas a partir de um sentimento de pertencimento e de uma “experiência do aprendizado como revolução” (hooks, 2013, p. 10). Nessa escola, estudantes negras e negros podiam confrontar as lições aprendidas na família, a partir de outros conhecimentos acessados, podiam romper com saberes cristalizados ligados à sua origem para aventurar-se intelectualmente. A escola segregada possibilitava a reinvenção e a ruptura diante do conhecimento, ao mesmo tempo em que proporcionava a valorização dos saberes de estudantes e de suas comunidades. Como ela relata, a escola tinha a missão de edificar “a raça”, considerando a potência do conhecimento a ser descoberto e, ao mesmo tempo, a importância de exaltar aqueles que os estudantes carregavam consigo:

[...] Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam atenção especial. As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão. Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos “conhecer” (hooks, 2013, p. 10-11).

De modo oposto, na escola da integração racial, a experiência de ser estudante

restringiu-se à reprodução de um dado conhecimento legítimo, em detrimento daqueles produzidos pelas comunidades negras. Houve uma alteração radical e um “zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser”, segundo hooks (2013). A escola passou a ser um instrumento de controle, por meio do qual os saberes deixaram de ter um propósito ligado à comunidade e à valorização da negritude. Ela deixara de ser um lugar de reinvenção, tornando-se o de reprodução da informação e do apagamento da noção de pertencimento racial. Caracterizava-se, principalmente, pelo empenho de professores brancos em suprimir o valor emancipatório e transgressor que a educação deveria ter para todas as pessoas, sobretudo as negras.

[...] De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. [...] 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. [...] O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos. (hooks, 2013, p. 12).

hooks (2013) nos mostra a desumana diferença entre os professores da escola segregada em relação à pós-segregação e nos ensina que embora os estudantes sofressem com embates racistas, estes também tinham condições de rebater os discursos racistas de seus novos professores, justamente porque aprenderam na outra escola, com professoras negras e, principalmente, antirracistas. Aquelas profissionais propuseram uma pedagogia transformadora para seus estudantes e os armaram com a transgressão pedagógica, possibilitando, dessa forma, que alunos transformassem o palco da sala de aula em um lugar de embates políticos.

A escola da integração social, por sua vez, tratava-se apenas de uma suposta escola mais múltipla, mas sem sentido revolucionário como a outra, pois não havia nela o compromisso político de educar crianças negras, mas apenas reforçar as relações de poder e dominação entre negros e brancos (hooks, 2013).

Em sua autobiografia *Bone black: memories of girlhood* (1996), em português: *Osso negro: memórias da meninice* (tradução nossa), hooks reflete sobre essa condição fronteira estabelecida entre negros e brancos que podia se revelar nitidamente no cenário do refeitório da escola. Sua narrativa demonstra que, embora brancos e negros convivessem no mesmo

espaço, suas relações não escapavam às determinações raciais.

Quando as mãos se estendem para tocar uns aos outros, além das fronteiras estabelecidas, brancos e negros, de mesmo modo, protestam. Cada um percebe esse encontro como uma travessia incômoda para o outro lado. A escola é um lugar onde nos deparamos, cara a cara, com o racismo. Quando caminhamos entre as fileiras de guardas nacionais, com seus uniformes e armas, pensamos que seremos os primeiros a morrer, a deitar nossos corpos no chão. Sentimos desespero e saudade dos tempos em que a escola era um lugar onde aprendíamos a nos amar e a nos celebrar, um lugar onde éramos os primeiros. (hooks, 1996, p. 156, tradução nossa)

Essas fronteiras expostas demonstram que a escola da integração estava sumariamente atravessada pelos conflitos sociais e raciais daquela sociedade. Era inviável a ultrapassagem para o “outro lado”, tanto por parte dos negros como dos brancos, já que os limites estavam muito bem definidos.

No contexto brasileiro, embora influenciada por transformações políticas e avanços sociais, até hoje a escola continua a ser um território em que pessoas negras se deparam cotidianamente com o racismo como parte constituinte da estrutura social e econômica, alicerçada sobre a inferiorização e a exploração de corpos negros. Pesquisa recente mostra que os espaços educacionais formais são o lugar onde pessoas negras mais se deparam com o racismo (Peregum, 2023). De muitas maneiras, ser estudante e mesmo professor negro significa estar submetido a uma condição de inferioridade, de não pertencimento e, em última instância, de sentimento de negação de sua própria existência e da experiência simbólica de um “não lugar”.

Ainda que o contexto apresentado por hooks (2013) seja, de muitas maneiras, diverso da experiência brasileira, no que diz respeito às dinâmicas raciais, podemos afirmar que a escola brasileira está historicamente marcada pela exclusão dos descendentes das populações que foram, no passado, submetidas ao modo de produção escravista. Exclusão essa que, hoje, se dá dentro da escola, seja por meio de racismo ostensivo (injúrias e discriminações diretas), sutil (pela falta de atenção, de afeto, de valorização), seja pelo epistemicídio, ou seja, a negação do conhecimento, da ciência, da tecnologia, das culturas e cosmo percepções ligadas à história e cultura africana, invisibilizadas ou consideradas ilegítimas.

Portanto, quando hooks (2013) escreve sobre a saudade que as crianças negras sentiam da escola segregada, ela se referia à potência de uma escola que tinha a função de educar as crianças negras, não de maneira pretensamente neutra, mas principalmente, a partir de uma

perspectiva política marcada com a pedagogia antirracista. Como demonstramos, esse processo de formação, propriamente anticolonial, foi protagonizado por professoras negras, comprometidas com uma educação libertadora, ainda que nem sempre formulada ou sistematizada em termos teóricos. O objetivo central dessas educadoras era transformar os estudantes em pensadores, filósofos, acadêmicos e intelectuais críticos, aptos a combater e resistir às múltiplas formas da estrutura racista e às estratégias de uma sociedade profundamente marcada pela colonização e pela supremacia branca. A experiência da ativista nesses dois contextos a levaram a elaborar uma crítica fundamental em relação à função do sistema educacional. A partir do diálogo com o educador Paulo Freire, ela compreende que a separação entre o conhecimento e a experiência vivida, bem como o sentimento de não pertencimento, determinado pela estrutura socioeconômica de opressão e dominação, impossibilita a criação de um horizonte libertário para os indivíduos negros. Mais do que isso, compreende que uma escola que não assume o debate político sobre a questão racial impede a construção de uma identidade coletiva, capaz de reagir às estratégias de sujeição e dominação empreendidas no colonialismo e que perduram no que se denomina colonialidade.

Assim, o conflito pessoal narrado pela autora que não reconhecia satisfação na função de ser professora, foi sendo substituído, ao longo de sua carreira docente, pelo fazer e pela defesa de uma educação que não pode estar apartada do exercício intelectual, do prazer, do entusiasmo e da crítica, ou da “educação como prática da liberdade”. É dessa forma que pensamos sobre a prática de ensino de Literatura: uma prática compartilhada com estudantes de quaisquer faixas etárias ao aventurar-se no poder da palavra, na epifania sentida diante de um texto literário, nos sentimentos de prazer, emoção ou revolta diante da experiência de leitura e de escrita e embalada na pedagogia proposta por hooks (2013): transgressora, libertária, transformadora e antirracista.

A partir dessa reflexão, queremos argumentar que certa Literatura de autoria negra, elaborada a partir de determinadas características estético-políticas, pode apresentar e traduzir conflitos vivenciados por pessoas negras reais, gerando uma identificação que nunca foi possível com a Literatura pretensamente universal, escrita por gente branca a partir do ponto de vista e da experiência do que é ser branco.

Isso não quer dizer que autoras e autores negros devam se “autodeclarar engajados” e produtores de uma Literatura “declaradamente revolucionária” ou com “função instrumental”

para emancipação do sujeito negro. Tampouco significa supor que a Literatura possa transformar sozinha a realidade desigual, mas ela pode, como argumenta o crítico literário marxista Terry Eagleton (2013, p. 132), proporcionar uma espécie de “verdade” de como as pessoas “compreendem suas condições de vida, e de como protestam contra elas”. No caso da Literatura Negra, essa verdade torna-se evidente em alguns textos que conduzem leitores de qualquer pertencimento étnico-racial à experiência de vivenciar e reconhecer, por meio de imagens, recursos narrativos, metafóricos e sensoriais, as violências materiais e simbólicas impostas à população negra, as contradições e a ânsia pela construção de um horizonte de esperança de outras relações raciais.

O poder estético-político da Literatura Negra Emancipatória

Como afirma o escritor Luis da Silva Cuti, a Literatura é, antes de tudo, poder: “[...] poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (CUTI, 2010, p. 13). Acreditamos, no entanto, que há uma determinada Literatura Negra na qual este poder revela-se expressamente por meio da elaboração-construção estética. Significa que o poder emancipatório, transformador, transgressor e libertador dessa Literatura não está obrigatoriamente presente em quaisquer produções de autoria negra e, nem mesmo, em quaisquer textos literários que abordem temáticas raciais. Nesse sentido, é preciso apreender a forma como esse poder é construído, no fazer literário, nas tramas do texto, através das imagens, dos recursos linguísticos diversos, fazer esse que pode até independe de qualquer posicionamento político intencional ou consciente de seus autores e autoras.

Considerando vários estudos e conceitualizações já produzidos em torno de Literatura Negra (Bernd, 1988; Souza, 2005; Duarte, 2008; Cuti, 2010; Evaristo, 2020; Silva, 2023), temos nos dedicado a elaborar nosso conceito de *Literatura Negra Emancipatória*, para nós um “conceito-guia”, à medida que, conforme já anunciado, nosso propósito é contribuir com a prática pedagógica de ensino de Literatura na educação antirracista, determinada pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

A palavra “negra” refere-se a três elementos e seus desdobramentos [...]: 1 – à identidade racial das pessoas autoras, seja autodeclarada, seja perceptível de modo

heterônomo, independentemente de nacionalidade; 2 – à presença de temas relacionados à negritude, à condição do “Ser Negro” ou às vivências de pessoas negras em quaisquer partes do mundo; 3 – à dimensão estética da escrita literária. Com o termo emancipatória queremos caracterizar uma constituição narrativa com compromisso estético-político em favor da construção de um Ser Negro pleno em humanidade. (NASCIMENTO; PEREIRA; BARBOSA, 2025, no prelo).

Entendemos que na realização de aulas de Literatura, a partir do compromisso antirracista e de emancipação dos estudantes, professoras precisam assumir-se como mediadoras de uma arte que pode entrelaçar as dimensões ética, estética e política – a Literatura Negra: que deve ser compreendida como um espaço para discursos antes ausentes e historicamente silenciados no ambiente escolar. Essa Literatura emerge com a capacidade de tensionar o discurso hegemônico branco e, com o apoio da educadora, ampliar as percepções críticas dos alunos, quando estes perceberem que têm em mãos livros escritos por pessoas, muitas vezes, parecidas com eles – gente preta e que escreve.

Ensinar Literatura Negra é também construir uma educação que se compromete com o enfrentamento das desigualdades raciais – algo ainda tão problemático em nossa sociedade.

Retomamos a hooks (2013), quando a autora relembra uma experiência com um professor de literatura, em contexto de escola pós-segregação racial estadunidense, e expõe que, certa vez, ao questionar seu professor sobre o porquê de este não ler Literatura negra para eles, os estudantes, obtiveram a resposta de que pessoas negras não escrevem. No outro dia, a estudante hooks entrega, ao educador que afirmou não existir Literatura Negra, dezenas de obras literárias escritas por pessoas negras. O retorno foi de não se tratar de boa Literatura, por serem obras assinadas por pessoas negras.

O educador que inquiriu hooks respondeu com embasamento racista, algo que não gostaríamos de ver ocorrer nas salas de aula brasileiras. E é exatamente nessa questão que nos encontramos: a estética nas obras da Literatura Negra.

No próximo item, queremos nos deter sobre como práticas contemporâneas de ensino de Literatura a partir de textos escritos por autorias negras, que podemos categorizar como Literatura Negra Emancipatória (Linem), vêm tecendo outras cenas escolares, que permitem compor outras histórias, diferentes das registradas por hooks e Geni Guimarães – que veremos na sequência.

Trata-se da experiência docente das duas autoras, ambas professoras da educação básica, que tem evidenciado o enorme potencial pedagógico e político do ensino desta

Literatura para estudantes do Ensino Fundamental II. São relatos que envolvem a leitura de textos que integram o campo da Linem, como os das autoras Geni Guimarães e Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Especialmente a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) de Carolina Maria de Jesus traz à tona um sentimento de urgência diante da própria sobrevivência, ao mesmo tempo que, enuncia uma profunda crítica em relação à desigualdade racial e social. Geni Guimarães, no livro *A cor da ternura* (1989) apresenta narrativas sensíveis que abordam a infância e a memória, construindo uma poética que transcende a noção de identidade racial. Ambas contribuem para a formação de um repertório capaz de emancipar os estudantes, tanto em função de sua qualidade estética, quanto em relação às temáticas apresentadas.

A sala de aula como metamorfose

No conto *Metamorfose*, do livro *A cor da ternura* (1989), a escritora Geni Guimarães confunde-se com a narradora-personagem que descreve, em primeira pessoa, um episódio da infância, quando ainda menina desejava recitar para a classe “um poeminha” em homenagem à princesa Isabel. Na trama, a menina negra, subestimada pela professora e ridicularizada pelos colegas, viu-se desencorajada a recitar os versos que fizera, pois no momento do acontecido, diante dos espectadores, o poema pareceu-lhe totalmente absurdo. Diante dos olhares maldosos da turma, sentiu-se representante de “uma raça digna de compaixão” e “desprezo”. A cena se desdobra na tentativa da personagem de expurgar violentamente o negrume da pele, esfregando-a com raspas de tijolo que a mãe usava para lavar louça. A experiência concreta vivida, narrada em algumas entrevistas, torna-se *escrivência* na imagem da sala de aula da infância de Geni, desenhada a partir da descrição detalhada da professora que explicava efusivamente como os “escravos” eram uma gente sofrida e explorada. O resultado é a destruição simbólica da menina escritora, atravessada por profundo sentimento de derrota. No texto, a perda, a humilhação e o luto estão expressos pela expressão “leite derramado”, a qual dá título a um livro de poemas da autora. Vejamos este trecho na íntegra:

Já no momento em que entramos na classe, ela se pôs a falar sobre a data: – Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da

África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados, nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte. Quando... E foi ela discursando, por uns quinze minutos. Vi que a narrativa da professora, não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos, religiosos. Esses apresentados então eram bobos, covardes, imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos. Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo. Quis sumir, evaporar, não pude. Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso, estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: lazarento. Era pouco. Acrescentei: morfético. Acentuei o e do f e voltei para a classe. No recreio, a Sueli veio presentear-me com uma maçã e a Raquel, filha do administrador da fazenda, ofereceu-se para trocar o meu lanche de abobrinha abafada pelo dela, de presunto e mussarela. Não os comi, é claro. A compensação desvalia. Não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto. Era sangue. Quem poderia devolvê-lo... Vida? Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria? (Guimarães, 1989, p. 62-63).

O poder desse conto, especialmente dessa passagem, está certamente na denúncia de uma escola nitidamente “segregada”. A menina negra era estranha àquela professora, aos colegas e ao relato puramente triste de personagens negros submissos. A escola de Geni fora certamente a mesma de outras crianças negras em diversos momentos e territórios na história do país. No entanto, o que torna esse texto profundamente poderoso, provido de uma verdade que pode ser reconhecida por quem lê, é justamente a composição de imagens, a escolha das expressões que as compõem, as metáforas improváveis, a poética que transita da sala de aula para o “leite derramado”, à “ferida aberta” e à “dor sem parceria”, ou seja, a preciosa construção estética feita pela autora. A soberania dessa narrativa pode ser expressamente confirmada em situações de prática de leitura para estudantes de diferentes idades e contextos.

Aconteceu de fato numa tarde quente do mês de março de 2025, na extrema periferia da zona leste de São Paulo, dentro de uma sala pouco ventilada de uma escola pública municipal. Uma turma de 6º ano, formada por quase 30 estudantes entre 11 e 12 anos, foi tomada por múltiplos sentimentos que se confundiam e se dissipavam no cenário caloroso do amontoado de carteiras e muitos jovens leitores exaltados em comentários fervorosos sobre o texto. Comoção, indignação, revolta, ternura e compaixão foram algumas das sensações ali compartilhadas, observadas pela professora, que participava ativamente da experiência. Ao ler em voz alta a “Metamorfose” de Geni Guimarães para a turma, deu-se que, imediatamente, todos começaram a se oferecer para ler também. Alguns queriam ler o texto em voz alta em frente à sala, outros queriam propor uma dramatização ali mesmo, já definindo quem

interpretaria a professora do conto, os colegas e a protagonista. Alguns mais dispersos começaram a “escrever no ar”, como a narradora, a fim de confirmar a escrita correta da palavra “morfético”; outros agarraram raiva na professora, dizendo que se fossem eles pediriam a palavra para contar da “Vó Rosária” e reclamar daquelas mentiras. Os talvez mais empáticos se puseram a elogiar a colega “Sueli” que oferecera seu lanche à Geni, outros afirmavam que, assim como ela, também não o aceitariam, pois aquilo lhes parecia uma espécie de esmola, um prêmio de consolação. Uma catarse coletiva aconteceu ali, deixando a professora satisfeita.

Ainda nas próximas aulas, nos dias que se seguiram, o debate sobre o texto continuou. Questionaram, depois de saber que a professora conhecia pessoalmente a escritora, se poderiam, eventualmente, ligar para Geni Guimarães para confortá-la. A grande maioria continuou perdida com a informação do “leite derramado”, mas tentava compreender fazendo perguntas do tipo: Quem derramou o leite? O leite virou sangue? O que tem a ver esse rio aí? Tanto questionaram que chegaram à conclusão de que a expressão se referia a uma situação em que uma determinada coisa é suja por alguém e a sujeira impregna na coisa, fica grudada na superfície a ponto de não sair nem com pano limpo e detergente. Por aí, brotaram exemplos que aconteceram em casa com alguém da família e a mãe ficou brava. De tanto lutarem com o sentido das palavras, chegaram a uma pequena filosofia que explicava como a vida não pode ser consertada com um pano qualquer, como se limpam as pias das cozinhas.

Expressões como o “fino rio a correr mansamente” e a própria “metamorfose”, no entanto, continuavam estranhas, desalinhadas da história como um todo coerente, e foi ali que a professora pensou em extrair algo mais deles. Poderia, mas não deveria. Seria um engano explicar o sentido mais completo da alegoria. A compreensão profunda e madura da metamorfose da protagonista, sua tentativa explícita de arrancar a negrura da pele e, enfim, transformar-se em outro ser tão “bonito” quanto a borboleta que sai do casulo, talvez não precisasse acontecer naquele dia. Contudo, estava arado o terreno imagético, a possibilidade futura de apreensão cósmica da existência daquela personagem.

Houve metamorfose e sairemos do quarto de despejo

Há muito mais tempo, em 2010, na primeira escola em que outra autora iniciou sua atuação como professora concursada na rede municipal paulistana, um fato triste talvez teria tido desfecho diferente se, naquele momento, ela já tivesse conhecido a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus.

Sempre atuando em escolas situadas nos extremos da Zona Leste de São Paulo, a professora vem desenvolvendo sua prática pedagógica de forma comprometida com o enfrentamento de qualquer forma de discriminação. Entretanto, no início de sua trajetória profissional, ainda não conhecia a Literatura Negra, mesmo sendo licenciada em Letras e de ter iniciado sua carreira após a promulgação da Lei 10.639/2003. Vamos ao depoimento da professora.

O episódio envolveu Kaíque (nome fictício), então aluno do 6º ano, reconhecido por seu temperamento briguento, mas que havia se aproximado das minhas aulas. Em uma tarde, após o intervalo, Kaíque se envolveu em uma discussão com outro professor. O docente, ao se sentir “derrotado” na situação, gritou diante dos demais alunos no corredor: “*Eu sei quem é sua mãe... É aquela catadora de lixo*”. Diante da fala, o silêncio tomou conta: Kaíque emudeceu, assim como seus colegas, muitos deles filhos de catadores de material reciclável. O estudante entrou na sala cabisbaixo, em um estado que prenunciava um choro profundo. Nesse momento, considerei meu dever não permitir que tal dor se transformasse em mais uma violência dentro da sala de aula. Levei-o para o corredor e, de forma inesperada, ele me abraçou, chorando copiosamente. Hoje penso o que teria acontecido se tivesse em mãos a obra e o conhecimento de vida de Carolina Maria de Jesus. Quando cito a importância de conhecer sua biografia, é por que partes de sua vida se tornaram Literatura Negra. Eu e os estudantes faríamos, no mínimo, um sarau Caroliniano para toda a escola, dando ênfase às passagens em que a autora discorre sobre seu cotidiano, sem deixar de citar sua necessidade de escrever – gesto altamente transgressor!

Já em 2024 e agora em outro patamar de sua própria formação, a professora coleciona inúmeros episódios marcantes, tendo como protagonista a Literatura Negra, e necessitava solucionar uma situação de racismo que acontecia de forma explícita, em algumas aulas, e de modo velado, em sua turma: uma estudante congoleza sofria racismo persistente por parte de um colega da sala. A professora conversava com o estudante brasileiro, com a estudante africana, com toda a turma, mas nada se resolvia. A conversa com a turma ocorria sempre que um dos colegas levantava o braço e denunciava o brasileiro e, naqueles momentos, outros alunos também se posicionavam contra o garoto que praticava racismo. Ele só desmentia...

Ele passava perto da garota e falava baixinho, acreditando que somente ela o escutava.

Eu o encaminhei à Direção da Unidade Escolar (UE) que acionou seus responsáveis para expor o ocorrido e, mais uma vez, o garoto continuava agredindo verbalmente a menina: uma pré-adolescente, com sua pele preta retinta, usando tranças coloridas, muito alta, magra, doce, inteligente e de uma beleza que mais parece um desenho do que um ser humano: é assim que me refiro a ela – eu a chamo de “Fulana Desenho ou Boneca Fulana” e ela sorri, porque tem noção de sua beleza. Pelo menos, em relação à sua autoestima, as atitudes racistas do garoto não a prejudicaram.

Em novembro de 2024, durante a realização do Projeto Leituraço na escola, por acaso, a garota congoleza selecionou o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, para posterior pesquisa e apresentação para a sala. O Leituraço foi criado pela Secretaria Municipal de Educação em 2014 como um projeto de distribuição de acervo de literatura negra e formação da professorada para sua utilização.

Antes de iniciar sua exposição – ela e outra garota negra (por sinal, o corpo discente dessa escola é formado por pessoas majoritariamente negras, inclusive o garoto que executava as práticas racistas), eu iniciei mais uma “palestra”, como a meninada costuma dizer.

Expressei meus sentimentos, diante de tanta violência escolar e afirmei me sentir como Carolina (meus estudantes conhecem muito a autora – sua vida e obras), que não aguentava mais viver em um ambiente tão racista, pois na favela, Carolina era invisível; para quem morava em casas de alvenaria, quando conseguiu sair da favela, passou a incomodar aqueles que ignoravam sua existência e de tantas outras Carolinas, justamente pela cor da sua pele e sua origem. Finalmente, concedi a vez à “Garota Desenho”.

Após ler os recortes que havia separado da obra de Carolina, ela disse que o seguinte trecho fazia sentido para ela e que gostaria de propor um debate na sala de aula e assim o fez. Primeiramente leu: “Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.” (JESUS, 1960, p. 65). A garota disse que concordava com Carolina, que tinha orgulho de sua cor preta, que gostava de ser quem era e queria ser respeitada.

Para que a classe compreendesse que pessoas negras não são somente as que têm a pele retinta como Carolina ou como a garota do Congo, acionei parte do conceito de *negrura*, proposto pelo sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), como consciência de uma identidade negra que não está atrelada somente ao teor de melanina exposto na pele de cada sujeito negro brasileiro.

Sem saber, minha “Menina Desenho” abraçou o ideário de Guerreiro Ramos, quando expôs ter orgulho de sua cor, de ser quem é, de modo a se descolar da pretensa alienação que o garoto racista lhe desejava – ele a queria em um lugar de alienação e, portanto, de inferiorização do negro: ela se desalienou desse pensamento tacanho e se impôs, tal como Carolina faria e a estudante pôs em prática, sem ter conhecimento, de parte dos estudos do sociólogo Guerreiro Ramos, em uma certa tarde, em uma sala de aula quente de afeto!

Então me levantei e disse: “vocês já conhecem Carolina, há anos, correto, turma? Eu concordo com Carolina e com as meninas que ficaram com seu livro para debater com vocês e acato o trecho lido para minha vida. Entendo que minha cor é muito parecida com a da ‘Fulana Desenho’ e a da outra estudante”. Então, juntei meu braço no meio dos braços das duas garotas e vimos um *dégradé* de marrons lindos!

Desse modo, eu chamei os estudantes que assim como eu e as meninas se achavam tão negros quanto nós e que estavam na luta antirracista conosco!

Foi inacreditável ver toda a sala se levantar, independente de suas cores, de forma empolgada e com definitivo apoio à estudante “Desenho” e à luta antirracista, na escola. Eles encostaram seus braços uns nos outros. Todos se ergueram, com exceção do garoto. Naquele momento, ele tinha duas posições a tomar: ou permanecia sentado, assumindo, então, a pecha de racista; ou se levantava, mesmo que com má vontade. Foi o último aluno a se mexer, contudo se levantou. “Minha meninada”, de braços grudados, gritou: “Viva Carolina! Pelo fim do racismo!”

O sinal tocou para o intervalo e a turma desceu. Minha “Menina Desenho” me abraçou, chorou e agradeceu. Eu respondi que deveria agradecer à Literatura, à existência de Carolina Maria de Jesus e sua obra e, principalmente, à bravura que ela teve para aguentar tanta violência e ainda permanecer de pé e presente na escola!

...

Assim, também vimos hooks em ação, quando esta, ao propor uma educação libertadora, entende o estudante como gente robusta de conhecimentos, de vida e entende também que a escola precisa dar continuidade nesse processo.

A psicóloga e ativista brasileira Cida Bento expôs na obra *O pacto da branquitude* (2022), que “é **urgente fazer falar o silêncio**, refletir e debater [...] para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos [racistas]” (BENTO, 2022, p. 24, grifos nossos).

Sobre as marcas que a colonização deixou na sociedade brasileira, a autora completa: “[...] [o europeu] ganhou em força e em identidade, uma espécie de identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-se como o ‘homem universal’ em comparação com os não-europeus”. (BENTO, 2022, p. 28).

Dessa forma, a ruptura com o pacto da branquitude no espaço escolar, ainda que diante de sujeitos negros, é parte essencial do trabalho pedagógico comprometido com uma educação transgressora. Trata-se de prática antirracista capaz de instaurar processos de metamorfose — tal como evocado no conto de Geni Guimarães — e reverbera em todos os envolvidos na experiência educativa, ampliando, portanto, olhares e posicionamentos críticos.

Esses relatos são apenas uma singela mostra de como uma específica Literatura Negra Emancipatória pode mobilizar experiências, horizontes e desafios a partir do conhecimento poderoso e crítico acerca da realidade concreta, partindo da dimensão poética que a compõe.

Os relatos aqui apresentados configuram-se como uma amostra das potencialidades desse tipo de Literatura no contexto escolar. Partindo da dimensão poética que a compõe, são experiências que revelam a capacidade de mobilizar e desafiar as estruturas cristalizadas pelo racismo e propor aos sujeitos novas possibilidades de enxergar a si e aos outros, como também de ressignificar as relações raciais na escola.

Fazer da sala de aula um espaço transgressor por meio da Literatura Negra Emancipatória

Os relatos apresentados conectam-se à questão colocada por hooks (2013) sobre a necessidade de fazer da sala de aula um espaço de transgressão e entusiasmo, ao mesmo tempo em que nos remetem ao conceito de “Escrevivência”, que vem sendo desenvolvido por Conceição Evaristo desde 1995. Segundo a autora, a concepção inicial de “Escrevivência” remonta à imagem de mulheres negras escravizadas, amas de leite, que contavam histórias para as crianças da Casa Grande. A “Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência” (EVARISTO, 2020, p. 30).

Refere-se, portanto, num primeiro momento, à retomada de uma imagem/memória

dessas mulheres que tinham, como competência, contar histórias, mas histórias extorquidas pela sociedade escravista. Significa que a lembrança da mulher negra contadora de histórias não pode ser esquecida nem repetida, pois ainda que essa memória esteja profundamente marcada pela violência, também pode ser compreendida, no momento presente, como estratégia de subversão do passado escravista.

Essa ressignificação, segundo Evaristo (2020) diz respeito às potencialidades da Literatura de autoria negra que compõe um outro imaginário, ao retomar as memórias da africanidade, ao mesmo tempo que busca auto inscrever-se em uma poética universal. Desse modo, a “Escrivência” não se limita à noção narcísica de narrar a si mesmo, mas se sustenta na escritura de uma coletividade.

A Literatura, então, pode atuar na (pré)concepção de um horizonte revolucionário, no sentido de “nutrir intelectos” de professores e estudantes negros e não negros, quando possibilita o acesso a formas literárias capazes de produzir outras experiências estético-simbólicas e políticas, que não somente aquelas, histórica e culturalmente, legitimadas pela branquitude. Trata-se, portanto, da atualização de um profundo incômodo com o “estado das coisas”, assim como da percepção de “um mundo esfacelado” e da possibilidade de “absorção da vida” (EVARISTO, 2020, p. 34-35), no que diz respeito à experiência concreta. Portanto, para a autora:

É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2020, p. 34-35).

No texto *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira* (Evaristo, 2010, p. 133), a autora argumenta que, do ponto de vista da “Escrivência”, a Literatura não só sustenta a circulação de determinadas visões de mundo, mas também a possibilidade de que “a palavra poética” possa, antes de tudo, revelar o “utópico desejo de construir um novo mundo”, inscreve-se, não no mundo tal como ele é, mas em um novo, o “mundo que poderia ser”.

Escrivência está no lugar da escrita para a experiência coletiva das comunidades negras, transformando memórias em potências poéticas e insurgentes; enquanto que a pedagogia engajada pleiteia a sala de aula como espaço de transgressão, entusiasmo e

transformação. A conexão dessas duas perspectivas evidencia que trabalhar a Literatura Negra Emancipatória na escola constitui-se como uma alteração significativa no currículo escolar, como um ato de insurgência e reconfiguração: uma pedagogia da presença e da palavra que convoca professores e estudantes a se inscreverem, conjuntamente, no “mundo-vida” (Evaristo, 2020, p. 35), o que significa: não uma abstração, mas a materialidade da experiência de ser negro(a). Por outro lado, significa também conectar-se a imaginários que possam compor um mundo sonhado, mundos que ainda não o são, mas que poderiam ser.

Considerações finais

As experiências relatadas pelas autoras-professoras mostram que inserir Literatura Negra Emancipatória no cotidiano escolar não se limita à simples ampliação de repertório literário no currículo ou a mudanças metodológicas, apenas; trata-se de prática pedagógica antirracista potente, com capacidade de instaurar novas estruturas na escola, para a implementação da EREER numa perspectiva autenticamente antirracista.

Ao mobilizar textos de autoras como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães, a sala de aula pode se transformar em espaço de denúncia e inconformismo, em que estudantes e professores podem se reconhecer como partícipes da mesma luta antirracista, dentro e fora da escola.

A aproximação dos conceitos *escrevivência* e pedagogia engajada, junto da *Linem*, nos mostra a potência dessa arte na sala de aula, pois com esse amparo teórico, foi possível mostrar a possibilidade de romper com o pacto da branquitude, quando se desloca silenciamentos históricos dos discursos literários, bem como dos discursos escolares e, assim, afirmar a escola como lugar de transgressão e emancipação.

Dessa forma, mais do que recurso didático, a Literatura Negra Emancipatória afirma-se como horizonte ético, estético e político. Sua presença no currículo e nas práticas pedagógicas fortalece o compromisso com uma educação pública e de qualidade, ao garantir às e aos estudantes — todes, de quaisquer pertencimento étnico-racial — o direito de aprender literatura feita por mãos negras, de modo que “acessem e se apropriem de narrativas que forjam e disputam, de maneira crítica e representativa, a construção da identidade nacional brasileira”. (Nascimento; Pereira; Barbosa, 2025, no prelo)

Acreditamos na capacidade de promover a metamorfose de nosso alunado negro e não-negro e, dessa maneira, contribuir para a construção de uma sociedade minimamente antirracista.

Referências

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL, (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9394/96, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79>. Acesso em: 30/09/2024.

BRASIL, (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linhaeditorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionaispara-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afrobrasileira-e-africana>>. Acesso em: 30/10/2024.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

JESUS, Carolina Maria (1960). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1960.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 17-31, 2008.

EAGLETON, Terry. *Marxismo e crítica literária*. Tradução de Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 132-142.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: uma escrita nossa: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte 1, 2020.

GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. 2. ed. São Paulo: Quinteto, 1989.

hooks, bell. *Bone black: memories of girlhood*. New York: Holt Paperback, 1996.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NASCIMENTO, Iracema Santos do; PEREIRA, Livia; BARBOSA, Sirlene. Uma proposição conceitual: “Literatura Negra Emancipatória” no contexto da Lei 10.639/2003 para práticas antirracistas de ensino de literatura na escola. In: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; SILVA, Naiane Vieira dos Reis; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Por um ensino de literatura a partir das margens*. Campinas: Mercado de Letras, 2025. (no prelo).

PEREGUM (Instituto de Referência Negra). SANTOS, Jaqueline; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; PERILO, Marcelo. *Percepções sobre o racismo no Brasil: julho/2023*. Disponível em: <https://projetoseta.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Sumario-Executivo-Percepcoes-sobre-o-Racismo-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, Mário Medeiros da (2023). *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2020)*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Sesc.

SOUZA, Florentina da Silva. Literatura afro-brasileira: algumas reflexões. *Revista Palmares: cultura afro-brasileira*, ano 1, n. 2, p. 64-72, 2005.

Recebido em: 26 set. 2025.
Aprovado em: 26 out. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras

Integração de EREER no ensino de inglês: uma experiência de construção colaborativa de unidade didática

Integration of EREER in English teaching: A collaborative experience in designing a didactic unit

Integración de la EREER en la enseñanza del inglés: Una experiencia de construcción colaborativa de una unidad didáctica

Josiane Dorneles Boaventura¹

 0009-0007-4433-4546

Anamaria Kurtz de Souza Welp²

 0000-0002-9015-4761

RESUMO: Este artigo constitui um recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida na área da Linguística Aplicada, cujo objetivo central foi investigar a construção colaborativa de uma Unidade Didática (UD) alinhada à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para o ensino de inglês como língua adicional (LA). A pesquisa original contemplou três etapas: entrevista semiestruturada com o professor participante, construção da UD e avaliação da proposta, porém este trabalho concentra-se exclusivamente na etapa de elaboração da unidade, realizada de forma colaborativa entre a pesquisadora e um professor da rede pública de ensino, em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, no município de Elmore, RS. A construção da UD ocorreu em encontros virtuais, nos quais foram definidos o público-alvo, os objetivos pedagógicos, os gêneros discursivos e as tarefas. A relevância desta investigação insere-se no contexto da obrigatoriedade de inclusão da temática africana e afro-brasileira na Educação Básica, prevista pela Lei Federal nº 10.639/2003, cuja efetivação plena ainda enfrenta desafios (Diallo; Lima, 2022; Freitas; Pinho; Cantão, 2020; Moraes; Rosa; Lobato, 2020). A abordagem metodológica adotada é de caráter colaborativo, alinhada à pesquisa qualitativa de natureza autoetnográfica (Maia; Batista, 2020). Os resultados evidenciam a importância de práticas pedagógicas críticas e colaborativas na promoção de uma educação antirracista e linguística, bem como da prática de translanguaging no contexto da EREER, além de apontarem para a necessidade de refletir sobre os impactos do racismo e dos privilégios da branquitude na sociedade contemporânea. Assim, este trabalho busca contribuir para o fortalecimento de uma educação linguística crítica, comprometida com a equidade racial e com a reparação histórica da população negra.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de Língua Inglesa; Unidade Didática; Educação Antirracista.

ABSTRACT: This article is an excerpt from a master's dissertation developed in the field of Applied Linguistics, whose main objective was to investigate the collaborative construction of a Didactic Unit (DU) aligned with Ethnic-Racial Relations Education (ERER) for the teaching of English as an additional language (AL). The original research comprised three stages: a semi-structured interview with the participating teacher, the construction of the DU, and the evaluation of the proposal. However, this paper focuses exclusively on the stage of elaborating the unit, which was carried out collaboratively

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem no PPG Letras UFRGS. E-mail: boaventurajosiane@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS. E-mail: anamaria.welp19@gmail.com

between the researcher and a public-school teacher in a ninth-grade class in the municipality of Elmore, RS. The DU was constructed during virtual meetings, in which the target audience, pedagogical objectives, discourse genres, and tasks were defined. The relevance of this investigation lies in the context of the mandatory inclusion of African and Afro-Brazilian themes in Basic Education, as established by Federal Law No. 10.639/2003, whose full implementation still faces challenges (Diallo & Lima, 2022; Freitas, Pinho & Cantão, 2020; Moraes, Rosa & Lobato, 2020). The methodological approach adopted is collaborative in nature, aligned with qualitative and autoethnographic research (Maia & Batista, 2020). The results highlight the importance of critical and collaborative pedagogical practices in promoting antiracist and linguistic education, as well as the role of translanguaging practices within the ERER context. Furthermore, they point to the need to reflect on the impacts of racism and white privilege in contemporary society. Thus, this work seeks to contribute to strengthening a critical linguistic education committed to racial equity and the historical reparation of the Black population.

KEYWORDS: Applied Linguistics; Ethnic-Racial Relations Education; English Language Teaching; Didactic Unit; Antiracist Education.

RESUMEN: Este artículo constituye un recorte de una disertación de maestría desarrollada en el ámbito de la Lingüística Aplicada, cuyo objetivo principal fue investigar la construcción colaborativa de una Unidad Didáctica (UD) alineada con la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) para la enseñanza del inglés como lengua adicional (LA). La investigación original contempló tres etapas: una entrevista semiestructurada con el profesor participante, la construcción de la UD y la evaluación de la propuesta. Sin embargo, este trabajo se centra exclusivamente en la etapa de elaboración de la unidad, realizada de manera colaborativa entre la investigadora y un profesor de la red pública de enseñanza, en una clase de noveno grado de la Educación Básica, en el municipio de Elmore, RS. La construcción de la UD se llevó a cabo en encuentros virtuales, en los cuales se definieron el público objetivo, los objetivos pedagógicos, los géneros discursivos y las tareas. La relevancia de esta investigación se inserta en el contexto de la obligatoriedad de incluir la temática africana y afrobrasileña en la Educación Básica, prevista por la Ley Federal nº 10.639/2003, cuya plena implementación aún enfrenta desafíos (Diallo y Lima, 2022; Freitas, Pinho y Cantão, 2020; Moraes, Rosa y Lobato, 2020). El enfoque metodológico adoptado es de carácter colaborativo, alineado con la investigación cualitativa de naturaleza autoetnográfica (Maia y Batista, 2020). Los resultados evidencian la importancia de las prácticas pedagógicas críticas y colaborativas en la promoción de una educación antirracista y lingüística, así como la práctica del translanguaging en el contexto de la ERER. Además, señalan la necesidad de reflexionar sobre los impactos del racismo y los privilegios de la blanquitud en la sociedad contemporánea. De esta manera, este trabajo busca contribuir al fortalecimiento de una educación lingüística crítica, comprometida con la equidad racial y con la reparación histórica de la población negra.

PALABRAS CLAVE: Lingüística Aplicada; Educación de las Relaciones Étnico-Raciales; Enseñanza de la Lengua Inglesa; Unidad Didáctica; Educación Antirracista

Introdução

A luta contra o racismo no Brasil tem se consolidado, nas últimas décadas, como um desafio que ultrapassa os limites das políticas públicas e ocupa o espaço educacional, exigindo práticas pedagógicas transformadoras e alinhadas a uma perspectiva antirracista. Apesar de o

país ter avançado em marcos legais que asseguram a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como a Lei nº 10.639/2003³, a efetivação dessa legislação nas escolas ainda encontra entraves significativos (Diallo; Lima, 2022; Freitas; Pinho; Cantão, 2022; Moraes; Rosa; Lobato, 2020). Nesse cenário, o ensino de inglês como língua adicional torna-se um espaço privilegiado para tensionar desigualdades históricas e promover uma educação linguística que valorize a diversidade étnico-racial, reconhecendo e ressignificando as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

A inclusão da EREER na Educação Básica, embora assegurada por lei, demanda apenas mudanças curriculares e transformações nas práticas pedagógicas, nas concepções de ensino e na formação docente. Documentos como o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004⁴ reforçam a necessidade de (re)educar as relações raciais por meio do diálogo, da quebra de desconfiças e da construção coletiva de uma sociedade justa e equânime. Nesse sentido, a escola ocupa um papel central ao reconhecer as desigualdades raciais que estruturam o país e ao criar ambientes que promovam a equidade, a valorização das ancestralidades e o combate a estereótipos.

No campo do ensino de línguas, e especialmente no ensino de inglês, tais questões ganham relevo. Historicamente, essa disciplina esteve vinculada a um espaço de prestígio socioeconômico, voltado majoritariamente às camadas brancas e economicamente privilegiadas da população (Vidotti, 2012). Esse processo, ao longo do tempo, contribuiu para a marginalização de estudantes negros/as e para a reprodução de estereótipos raciais e linguísticos, presentes inclusive em materiais didáticos (Ferreira, 2014). Nascimento (2019) aponta que a associação entre língua e raça no Brasil reforça hierarquias sociais, evidenciando a urgência de abordagens pedagógicas que rompam com essa lógica colonialista e excludente. Assim, o ensino de inglês, além de oferecer acesso a uma língua de circulação global, deve também assumir o compromisso ético-político de contribuir para a construção de uma educação linguística e antirracista.

É nesse contexto que se insere o trabalho aqui apresentado, um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal

³ Link para o documento oficial. Disponível em: [L10639](#). Acesso em: 25 set. 2025.

⁴ Link para os documentos oficiais. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf e <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.

do Rio Grande do Sul (UFRGS) e defendida em 2024. O objetivo geral da investigação foi descrever e compreender o processo de construção e aplicação de uma unidade didática (UD) alinhada à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para o ensino de inglês como língua adicional, voltada a uma turma do nono ano do Ensino Fundamental da rede pública de Elmore⁵, Rio Grande do Sul. Ao articular teoria e prática em um processo colaborativo, alinhado à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e à pedagogia translíngue, este estudo revela-se relevante no campo da Linguística Aplicada por promover uma formação crítico-reflexiva acerca da ERER em uma sociedade fortemente marcada pelo racismo. Além de contribuir para a consolidação da epistemologia negra (Alcoff; Mills, 2007; Collins, 2000; García Peña, 2022; Gordon, 2006; hooks, 1994), busca-se aqui favorecer a transformação social e racial, reafirmando a educação como espaço de resistência, reconhecimento e justiça.

A seguir, apresentamos um panorama dos fundamentos teóricos que norteiam uma prática pedagógica comprometida com a equidade racial e com políticas educacionais voltadas à reparação histórica da população negra. São examinados conceitos e abordagens teóricas para a educação linguística, com vistas à construção de uma aprendizagem transformadora, autônoma e significativa.

2 Educação antirracista na escola

A escola é um espaço de troca de informações e experiências entre pessoas de diferentes gêneros, origens sociais, raciais e culturais, configurando-se como ambiente propício para a discussão sobre diversidade étnico-racial. Segundo Gomes (2003), além de transmitir conhecimentos escolares, a escola permite compartilhar saberes, valores e preconceitos presentes na sociedade. É nela que se consolidam memórias e valores éticos e morais que contribuem para a construção da identidade pessoal e racial dos indivíduos. Por isso, é fundamental que a escola promova a discussão sobre raça e racismo, construindo práticas pedagógicas antirracistas que enfrentem o preconceito e a discriminação. O Parecer CNE/CP nº 003/2004 reforça esse papel, destacando a necessidade de estratégias pedagógicas que

⁵ Para garantir o completo anonimato do professor participante, foi utilizado um nome fictício para a cidade.

garantam representações positivas de sujeitos negros e a formação de professores qualificados para lidar com a diversidade étnico-racial (Brasil, 2004, p. 6-8).

A efetivação da Lei nº 10.639/03 na educação básica e superior ainda enfrenta desafios, especialmente pela falta de preparo de parte do corpo docente para abordar questões de pluralidade étnico-racial. Assim, a formação continuada de professores e gestores educacionais é fundamental para que compreendam e atuem criticamente frente à diversidade racial e contribuam para a redução do racismo nas instituições escolares (Gomes, 2005). Gomes (2003) questiona como os professores se formam no cotidiano escolar, quais são suas necessidades formadoras e quais temáticas sociais e culturais permanecem omitidas, incluindo a questão racial.

A partir dessas reflexões, é necessário inserir a EREER nas formações docentes por meio de leituras e práticas que abordem raça, racismo e relações raciais, confrontando situações-problema presentes na sociedade. Isso permite que professores atuem de forma acolhedora e efetiva diante de episódios de discriminação, beneficiando tanto estudantes negros/as quanto brancos/as.

Adicionalmente, é importante analisar como o pacto da branquitude⁶ opera nas instituições educacionais e nas formações pedagógicas, mantendo o controle do saber nas mãos dos brancos. Segundo a Teoria Racial Crítica, discutir a branquitude na formação docente contribui para desconstruir estruturas de poder e promover igualdade e justiça social (Ladson-Billings, 1995; Tate, 1997). Dessa forma, o ambiente escolar pode se tornar um espaço efetivo de educação antirracista, que reconheça as contribuições históricas, epistemológicas e científicas dos povos africanos e afro-brasileiros, e combata práticas racistas internalizadas pelo sistema educacional.

Na próxima seção, abordaremos questões relacionadas ao ensino de inglês sob uma perspectiva afrocentrada. Para isso, discorreremos sobre o contexto do ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional na educação brasileira.

⁶ Cardoso (2014) define a branquitude como a “pertença étnico-racial atribuída ao branco” e a descreve como a posição mais elevada na hierarquia racial, conferindo ao branco o poder de classificar os outros como não-brancos, o que implica considerá-los inferiores: “Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele” (p. 17).

3 Perspectivas críticas sobre raça e ensino de línguas no Brasil

O ensino de inglês no Brasil exemplifica como a língua e o racismo se influenciam mutuamente (Nascimento, 2024). Historicamente, esse ensino foi voltado para a burguesia branca do século XIX, excluindo indivíduos não-brancos do acesso às práticas educacionais (Vidotti, 2012). Essa racialização se reflete também nos livros didáticos. Ferreira e Camargo (2014), ao analisar o primeiro volume da série LINKS⁷, destinado ao sexto ano e aprovado pelo PNLD em 2011, identificaram que personagens negros eram estereotipados e sub-representados, frequentemente vinculados a atividades esportivas, enquanto personagens brancos apareciam em papéis variados.

A ausência de representatividade nos materiais didáticos reforça estereótipos e marginaliza estudantes negros, prejudicando seu senso de pertencimento (Jorge, 2014). Em contrapartida, bell hooks (2013) discute que o aprendizado da língua do colonizador pelos negros escravizados funcionou como estratégia de resistência, permitindo reconstrução de poder e criação de comunidades. Analogamente, a apropriação da linguagem acadêmica, o “idioma do opressor”, possibilita a participação crítica na academia, refletindo sobre o papel do inglês como língua global dominante.

O acesso equitativo ao ensino de inglês é primordial para romper a tradição privilegiada, reconhecendo como certas variedades e registros tornam-se hegemônicos (Janks, 2004). É necessário reduzir o poder simbólico da língua dominante, promovendo a valorização das línguas e saberes dos alunos. Nesse sentido, discutir raça e racismo no ensino de línguas é imperativo, uma vez que desigualdades raciais estruturam práticas educativas que elitizam identidades e reforçam estereótipos (Nascimento, 2019).

A racialização do ensino de inglês favorece a burguesia ao monopolizar o acesso ao capital linguístico, reforçando privilégios e excluindo grupos marginalizados. Esse processo reproduz desigualdades sociais e raciais, limitando oportunidades de mobilidade e participação social. Paralelamente, traços linguísticos associados a pessoas negras são frequentemente desvalorizados, como no caso do português afro-brasileiro, denominado “pretuguês”, cuja

⁷ Segue a referência da coleção: SANTOS, Denise; MARQUES, Amadeu. **Links: English for Teens**. São Paulo: Ática, 2009.

complexidade histórica e rítmica evidencia a africanização da língua no Brasil (Gonzalez, 1988).

A elaboração conjunta de uma UD alinhada à EREER permite inserir a temática racial de forma crítica no ensino de inglês, promovendo protagonismo negro e reflexão sobre as estruturas de poder subjacentes à racialização discursiva, social e linguística (Munanga, 2003; Nascimento, 2019). Reconhecer a linguagem como instrumento de inclusão e resistência contribui para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e linguísticas significativas.

Nesse prisma, na seção seguinte, apresentamos a teoria translíngue, abordagem que visa enriquecer o aprendizado das línguas estudadas. Tal teoria se alinha à UD elaborada e construída de forma colaborativa, evidenciando sua relevância e aplicabilidade.

4 Pedagogia translíngue: da teoria à colaboração entre professores/as

O conceito de translinguagem surgiu no País de Gales com Cen Williams (1994, 2002), que propôs uma abordagem bilíngue em que os/as estudantes utilizavam duas línguas de modo interligado, em vez de tratá-las como sistemas separados. Nessa perspectiva, os estudantes eram incentivados/as a ler em um idioma e produzir em outro, ou a debater em uma língua enquanto acessavam textos em outra (García; Kleyn, 2016). Williams (2002) define o conceito como uma prática que fortalece ambas as línguas, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento nas áreas de estudo.

A pedagogia translíngue, fundamentada nas práticas reais de sujeitos bilíngues, busca a formação integral dos/as aprendizes, contemplando aspectos conceituais e linguísticos (Welp; García, 2022). Para García (2019), trata-se de um movimento que busca romper com restrições sociopolíticas, valorizar todas as línguas sem hierarquias e promover justiça social, ao reconhecer os repertórios linguísticos como recursos legítimos de aprendizagem.

García, Johnson e Seltzer (2017) sistematizam quatro objetivos centrais dessa pedagogia: (i) engajar os/as estudantes em conteúdos complexos; (ii) desenvolver práticas linguísticas adequadas a contextos acadêmicos; (iii) reconhecer os saberes bilíngues; e (iv) apoiar identidades e o desenvolvimento socioemocional dos/as aprendizes. Esses propósitos estão ligados ao conceito de *corriente translíngue*, composto por três dimensões: *stance*

(postura do/a professor/a diante dos repertórios dos/as estudantes), *design* (planejamento pedagógico) e *shift* (adaptação contínua das práticas linguísticas em sala de aula).

No campo da Linguística Aplicada, a pedagogia translíngue tem sido mobilizada em propostas colaborativas entre docentes e pesquisadores/as, como defendem Shepard-Carey e Tian (2023). Tais iniciativas buscam promover experiências escolares mais equitativas para estudantes multilíngues, reconhecendo o papel central dos/as professores/as, sua *expertise* e os conhecimentos situados que constroem no cotidiano escolar.

Tian e Shepard-Carey (2020), ao adaptarem o conceito de *corriente translíngue* (García et al., 2017), propuseram três dimensões colaborativas entre professores/as e pesquisadores/as, ampliadas em 2023 para diferentes contextos educacionais: *co-stance*, referente à negociação contínua de crenças sobre bilinguismo e pedagogia translíngue em diálogo e confiança; *co-design*, que envolve o planejamento conjunto de aulas e avaliações que valorizem o repertório linguístico dos/as estudantes; e *co-shift*, caracterizado pela reflexão constante e pela flexibilidade pedagógica diante das necessidades da turma. Inspirada por essa perspectiva, a UD desenvolvida nesta investigação, em colaboração entre professor e pesquisadora, articula translanguagem, ensino por tarefas e pedagogia crítica, visando à valorização de identidades, culturas e experiências diversas, e à promoção de uma educação linguística antirracista, inclusiva e transformadora. Com o objetivo de situar o/a leitor/a acerca das formas como se deu o processo de geração e análise do corpus da pesquisa, apresentamos a seguir a metodologia empregada no estudo.

Metodologia

A pesquisa situou-se no campo qualitativo, com enfoque colaborativo e autorreflexivo, voltado para questões sociais e raciais em contexto escolar (Godoy, 1995). Também se apoiou na perspectiva autoetnográfica (Maia; Batista, 2020), ao reconhecer pesquisadora e professor colaborador como sujeitos implicados e produtores de conhecimento, rejeitando a neutralidade e assumindo uma postura social e racialmente situada. A seguir, descrevemos o local da pesquisa, as etapas da construção conjunta da UD, o perfil do participante e da pesquisadora, o corpus do estudo e os procedimentos de coleta e análise de dados.

5.1 Contextualização do estudo e caracterização dos participantes

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública localizada no município de Elmore (RS), em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Os participantes foram a pesquisadora e um professor colaborador, que atuou de forma conjunta em todas as etapas da investigação. Para preservar a identidade do docente, utilizamos o pseudônimo *Luiz Gama*.

Luiz Gama, um homem negro de 36 anos, atua como professor de língua inglesa desde 2012. Ele iniciou sua carreira no magistério como instrutor em um curso de idiomas e, posteriormente, lecionou na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há três anos, é professor concursado de língua inglesa na Educação Básica pública do município de Elmore, onde ensina para turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Formou-se em Letras – Português/Inglês em 2017 e, apesar de não ter um conhecimento aprofundado sobre teoria e pedagogia translíngue, alinha-se a seus princípios, buscando promover a diversidade étnico-racial e de gênero em suas práticas educativas.

Josiane, a pesquisadora, uma mulher negra de 36 anos, é professora de língua inglesa desde 2013. Graduada em Letras – Inglês em 2014, iniciou sua carreira no magistério em uma escola de idiomas como instrutora, passando posteriormente a lecionar em escolas da rede privada de Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Há oito anos, é professora concursada de língua inglesa no município de Elmore, onde atualmente ensina para turmas dos quintos, sextos e nonos anos. Assim como Luiz Gama, Josiane alinha-se aos princípios da teoria translíngue e busca promover a diversidade étnico-racial em suas aulas.

Durante o processo de construção da UD, Luiz Gama e eu, a pesquisadora, deliberamos sobre a turma e a série que participariam do projeto, optando por uma turma do nono ano devido à disponibilidade de dois períodos consecutivos semanais. Porém, o professor participante relatou que, ao iniciar a aplicação com a turma inicialmente planejada, percebeu ser mais adequado realizar as atividades da UD com a outra turma de nono ano da mesma escola, na qual também leciona língua inglesa.

Em seguida, definimos os gêneros discursivos a serem trabalhados, escolhendo inicialmente o vídeo de animação, com o filme *Hair Love*⁸. Posteriormente, elaboramos tarefas para serem realizadas durante a exibição do filme, bem como uma atividade em grupos abordando temáticas relacionadas à valorização do cabelo afro e aos privilégios capilares da branquitude. Por fim, de forma colaborativa, definimos o produto final da UD: a criação individual de palavras e frases em inglês e português sobre a valorização do cabelo afro, registradas em desenhos de crianças negras. Na seção 6, apresentamos três momentos desse processo por meio de excertos, com o objetivo de situar o/a leitor/a e ilustrar cada etapa da elaboração da UD.

5.2 Planejamento e elaboração colaborativa da UD alinhada à ERER

Os encontros para o planejamento e elaboração da unidade didática ocorreram virtualmente⁹, começando em setembro de 2023 e encerrando em outubro do mesmo ano. Foram realizadas, ao todo, três reuniões. A primeira aconteceu no dia 8 de setembro, com duração de 45 minutos. A segunda foi realizada no dia 15 de setembro, com duração de 1 hora e 10 minutos, e a terceira ocorreu no dia 20 de setembro, com duração de 50 minutos. No quadro abaixo, apresentamos o propósito de cada encontro.

Quadro 1 - Propósitos dos encontros de elaboração colaborativa da UD.

Datas das reuniões	Propósitos dos encontros
08 de setembro (sexta-feira)	Definição dos objetivos educacionais da UD, do público-alvo, dos gêneros discursivos a serem abordados e elaboração da discussão inicial da UD.
15 de setembro (sexta-feira)	Continuação e finalização das tarefas referentes ao vídeo <i>Hair Love</i> . Início da elaboração das situações relacionadas às temáticas: valorização do cabelo afro e privilégios capilares da branquitude.
20 de setembro (quarta-feira)	Finalização da tarefa referente às situações sobre a valorização do cabelo afro e os benefícios capilares da branquitude. Elaboração de questões alinhadas ao pacto e aos privilégios da branquitude. Construção e alinhamento do produto final da UD.

Fonte: As autoras (2024).

⁸ Para assistir ao vídeo na íntegra, acesse o link: [https://youtu.be/kNw8V_Fkw28?si=-KcEwot6xxitGrKdI]. Acesso em: 20 set. 2025.

⁹ As reuniões ocorreram por meio do aplicativo de reunião virtual *Google Meet*.

A construção colaborativa da unidade didática voltada para EREER, entre o professor Luiz Gama e a pesquisadora, ocorreu por meio de encontros destinados às seguintes ações: 1) **Definição do público-alvo:** após discussão, decidiu-se em comum acordo que a unidade didática seria aplicada à turma do nono ano, composta por 23 estudantes, que dispunham de dois períodos semanais consecutivos. Esse arranjo favorecia maior tempo para a execução e a discussão das atividades; 2) **Escolha dos gêneros discursivos, do design e das tarefas:** as escolhas foram feitas com base no conhecimento linguístico e cultural dos/as estudantes, garantindo que a UD fosse relevante e acessível a todos/as; e 3) **Planejamento das tarefas:** os encontros de formação constituíram um espaço propício para a construção de conhecimento conjunto e colaborativo entre a pesquisadora e o professor.

Por fim, os encontros gravados foram transcritos, analisados, categorizados e codificados, e os excertos organizados para atender aos objetivos da investigação em consonância com os pressupostos teóricos. A seguir, analisamos o processo de construção da unidade didática.

A Elaboração e construção da unidade didática como espaço de prática colaborativa e antirracista

Nesta seção, analisamos as interações entre o professor Luiz Gama e a pesquisadora durante a elaboração e construção conjunta da UD. O objetivo é compreender como a EREER e as concepções de ensino/aprendizagem da língua inglesa emergiram nas interações, especialmente na articulação entre teoria e prática ao longo do processo colaborativo. Considerando as limitações de espaço do artigo e o recorte definido a partir da dissertação, optamos por apresentar a análise de uma interação de cada um dos três encontros, de modo a ilustrar o propósito específico de cada reunião. Para familiarizar o/a leitor/a com as convenções adotadas na transcrição dos discursos, apresentamos no quadro abaixo o sistema utilizado para a transcrição dos dados gerados.

Quadro 2: Convenção da transcrição dos dados

[texto]	Falas sobrepostas
(.)	Micropausa
:	Alongamento do som
((texto))	Comentários da transcritora
@@@	Risada
(1.8)	Pausa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

EXCERTO 01

Na reunião inicial de elaboração da UD, foram discutidos materiais audiovisuais, com destaque para animações. Nesse contexto, identificou-se o curta *Hair Love* como recurso pertinente para abordar a valorização do cabelo afro.

Josiane: Lembrei de um filmezinho curto que dá para falar sobre cabelo, é aquele 'Hair Love'.

Luiz Gama: Deixa eu ver aqui.

[...]

Josiane: E eu to vendo aqui que também tem em português. Mas acho que não precisa.

Luiz Gama: Não, eu acho que pela história, eu acho que dá para ter uma ideia, deixar em inglês para pelo menos, né, bom? Vão dar uma pesquisada, vão olhar. Tá, mas daí a gente assiste primeiro ou deixa para assistir depois?

Josiane: Eu acho que pode começar com esse vídeo. Vou deixar tu assistir ele, pra ti ver como é.

Luiz Gama: Ahã. Tá ((assistindo ao vídeo))

Josiane: É lindo, maravilhoso.

Luiz Gama: Ai bem legal, não conhecia, e ele ganhou um Oscar.

Nesse trecho, é evidente que foram empregados, de modo implícito, os conceitos da pedagogia translíngua ao negociar a língua do áudio do vídeo. Apesar do áudio estar em inglês, os/as educandos/as discutirão sobre ele utilizando tanto o repertório linguístico da língua

portuguesa quanto da inglesa. Isso garante um enriquecimento natural e dinâmico em ambas as línguas, conforme defendido por Williams (2002), que define a translanguagem como uma abordagem natural para fortalecer e enriquecer ambas as línguas, ao mesmo tempo que amplia o conhecimento na área de estudo. Garcia e Kleyn (2016) também defendem que o bilinguismo é um fenômeno dinâmico, em que os falantes utilizam as línguas de forma integrada. Nesse contexto, o repertório linguístico dos bilíngues emergentes¹⁰ não se divide rigidamente em L1 ou L2, mas faz parte de um único sistema semiótico.

Com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento dos/as educandos/as no contexto acadêmico e linguístico, ao afirmar que *Não, eu acho que pela história, eu acho que dá para ter uma ideia, deixar em inglês para pelo menos, né, bom? Vão dar uma pesquisada, vão olhar*, Luiz Gama demonstra claramente o conceito de *stance* da *corriente* translíngue. O professor respeita e compreende que os/as estudantes, a partir de seus repertórios linguísticos e compreensão cultural provenientes de seus contextos sociais e linguísticos, poderão compreender a história e a mensagem transmitida pela animação, mesmo que estejam em inglês. Além disso, o conceito de *design* é observável, pois o planejamento estratégico do professor possibilita a utilização de recursos para auxiliar os/as estudantes na compreensão da tarefa, caso encontrem dificuldades com o inglês, tornando-os/as pesquisadores/as ativos/as no processo de aprendizagem.

O alinhamento da UD à EREER ocorre no momento em que o professor colaborador e a pesquisadora decidiram utilizar o filme *Hair Love* como um recurso pedagógico para promover a discussão sobre o tema cabelo afro na sala de aula. Tal escolha representa, de maneira implícita, o fator identidade racial negra, em especial o cabelo crespo, um aspecto que marcou a trajetória pessoal de ambos os professores. A relação entre identidade racial e o tema de aula a ser desenvolvido pode ajudar a entender como ideologias, experiências e vivências de vida se manifestam nas práticas docentes de educadores/as negros/as e brancos/as. O tema escolhido pelos participantes está em consonância com a compreensão de Gomes (2002) sobre identidade negra, visto que a escolha se deu através de diálogo e construção de olhares entre dois indivíduos pertencentes ao mesmo grupo étnico-racial e à mesma categoria profissional. A

¹⁰ Bilíngues emergentes são indivíduos que estão no processo de desenvolvimento de habilidades em duas línguas e, portanto, precisam de suporte educacional que leve em consideração suas experiências e habilidades linguísticas em ambas as línguas.

autora ainda descreve a identidade racial negra como uma construção social, histórica e cultural, marcada por conflitos e diálogos. Nesse sentido, Gomes (2002) ressalta que tal identidade envolve o modo como um grupo étnico-racial constrói seu olhar sobre si mesmo em relação ao outro, sendo esse confronto essencial para a compreensão da própria identidade.

Nos diálogos entre os participantes, surgem momentos de troca colaborativa de ideias e perspectivas, buscando alinhar o gênero discursivo da UD à EREER a partir de uma abordagem positiva e respeitosa. Essa abordagem tem o potencial de transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem fortalecido e comprometido com a pedagogia engajada, na qual a educação, concebida como prática da liberdade (hooks, 2017), não se limita ao fortalecimento e à formação dos estudantes, mas envolve também o crescimento do docente. Nesse modelo holístico, a sala de aula torna-se um ambiente de partilha mútua, em que professores e alunos são simultaneamente fortalecidos e capacitados.

EXCERTO 02

No trecho subsequente da segunda reunião de elaboração e construção da UD, os participantes realizaram a definição das situações e dos gêneros discursivos que comporiam a tarefa¹¹ número cinco. Luiz Gama e a pesquisadora optaram por abordar uma situação relacionada à valorização do cabelo afro e outra sobre os privilégios capilares da branquitude. Essas discussões têm como objetivo instigar os/as aprendizes a pensar, refletir e discutir com seus/suas colegas sobre a importância da valorização dos cabelos afros e como o pacto da branquitude e o racismo impactam a vida de pessoas negras e não negras.

[...]

Luiz Gama: Pois é, eu pensei em alguma coisa, tipo um envelope, digamos assim. Então, grupo A vai receber um envelope, e o grupo B vai receber outro envelope. Dentro desse envelope, vocês vão ter um caso, uma situação para ler. Então, a primeira coisa é tentar entender a situação. Daí, a gente coloca em inglês a situação para eles poderem entender, uma situação simples também, não precisa ser muito complexa,

¹¹ As tarefas devem motivar o uso real da língua, envolver interlocução autêntica ou simulada, sustentar-se em propósitos sociais e conectar-se a experiências situadas dos alunos (Welp; García, 2022).

mas também para não levar muito tempo. A partir disso, eles têm algumas questões para discutir entre eles.

Josiane: Aí a gente dá as questões para eles?

Luiz Gama: Isso, ou de repente a gente dá as questões depois que eles comprovarem que entenderam a situação. Então, por exemplo, assim: vamos supor, sei lá, a questão do empoderamento. Ah, sei lá, vou inventar qualquer coisa aqui só para a gente tentar pensar junto. Ah, analisem o trecho do samba-enredo 2023 da Mangueira. Aí o trecho diz: 'Epa OYA Epa e mainha. Quando o verde encontra o Rosa toda preta é Rainha.' E aí vamos supor que é isso? Aí claro, vai estar escrito em inglês ali, traduzido, enfim. Aí eles têm que trazer essa informação, tem que ser trazida para o professor. Então, analisem, traduzam, tentem entender ou resumam o que vocês estão falando nessa situação? Aí, tu dá um tempo e aí depois desse tempo, vê se eles entenderam. Se eles disserem para ti o que que é, aí a gente está beleza. Agora, vocês vão discutir essas três questões aqui sobre isso que vocês entenderam. E aí a gente bota as questões para eles. Daí eles voltam a discutir. Então assim seriam dois movimentos, né? Agora, vamos botar uma situação aqui. Tu quer esse primeiro é o que, empoderamento?

Josiane: Era empoderamento do cabelo.

Luiz Gama: Empoderamento do cabelo, tá.

Josiane: Tu sabe que eu adorei esse trecho que tu falou.

Luiz Gama: Do samba-enredo da Mangueira?

[...]

Josiane: Ah . Podemos usar.

Luiz Gama: Boa, é uma situação. Não precisa ser em inglês também, até agora pensando como a gente vai discutir a questão, né, do empoderamento independente. Agora me lembrei que ele fala, né? Esse trecho. Deixa eu pegar aqui.

[...]

Luiz Gama: Daqui a pouco, uma imagem, uma charge, uma tirinha, uma coisa assim, mais visual, que pudesse discutir a questão desse privilégio. Até pode ser em português, daí, né? Mas a questão, alguma coisa mais visual, então, enquanto um analisa uma letra de música, o outro analisa uma imagem, né?

[...]

Josiane: Eu vou, eu vou manter o EPARREY aqui... (.) Olha, lembrei aqui, oh, olha, essa do cabelo. Sabe a música 'Formation' da Beyoncé? 'I like my baby hair, with baby hair and afros. I like my negro nose with Jackson Five nostrils'

Luiz Gama: Se tu quiser, o que dá para fazer é pegar, de repente, só o pedaço do 'meu cabelo black negão' e um trecho da Beyoncé para ficar dois trechinhos, e pega duas charges para ficar duas lá do outro grupo também.

Josiane: É.

Luiz Gama: Aí tu consegue usar bem. Eu gostei, realmente. Além disso, fala da beleza, né? Por causa do nariz, que ela fala das narinas, né, as nossas?

Josiane: Sim. Acho que é uma boa, ou tu acha que é muita coisa?

Luiz Gama: Não, daí a outra charge pode ser em inglês, né?

Josiane: Pode, vou ver aqui.

Durante o diálogo, os participantes discutiram sobre os gêneros discursivos adequados para a tarefa 4. Enquanto refletiam sobre o gênero escolhido para a primeira situação - trechos de músicas que celebram o cabelo afro - e para a segunda - a charge -, perceberam a importância de oferecer uma proposta tanto em língua inglesa quanto em portuguesa para ambos os gêneros discursivos. Essa abordagem permite que os/as estudantes tenham a liberdade de utilizar ambas as línguas durante a execução da tarefa, sem que haja hierarquia entre elas. Essa iniciativa está alinhada com a pedagogia translíngua, que advoga pelo aprendizado a partir de uma perspectiva holística, valorizando ambos os idiomas sem favorecer nenhum em detrimento do outro. Portanto, ao realizar a tarefa, os/as estudantes poderão utilizar todo o seu repertório linguístico para refletir, escutar e dialogar sobre os questionamentos propostos. Nesse prisma, García (2009) compreende a translanguagem como uma abordagem que analisa as práticas de linguagem dos sujeitos bilíngues a partir da perspectiva dos próprios usuários. Em vez de focar apenas no uso da língua por esses sujeitos ou no contato entre línguas do ponto de vista da própria língua, a translanguagem enfatiza a experiência e a visão dos bilíngues. Ainda, segundo a autora, a translanguagem tem sido usada para se referir tanto às práticas de linguagem fluidas das comunidades multilíngues quanto às práticas pedagógicas que aproveitam essas práticas (García, 2009).

Nesse processo de elaboração da tarefa, são evidentes os conceitos da *corriente* translíngua, *co-stance* e *co-design*. Ao construir a tarefa, Luiz Gama e a pesquisadora negociam o idioma a ser utilizado no exercício, levando em consideração o repertório linguístico dos/as estudantes, além de buscar o *design* mais adequado para a compreensão dos/as educandos/as. Debatem de maneira estratégica a apresentação da tarefa, visando criar um espaço translíngua que valorize as contribuições culturais, linguísticas e sociais de todos/as.

Na interação entre os participantes, ocorrem momentos de compartilhamento de ideias e perspectivas de maneira colaborativa, buscando alinhar o gênero discursivo da UD à ERER

por meio de um olhar positivo e respeitoso. Este alinhamento é inicialmente demonstrado quando Luiz Gama exemplifica uma situação que poderia ser utilizada em uma das situações-problema, conforme sua fala: *Ah, sei lá, vou inventar qualquer coisa aqui só para a gente tentar pensar junto. Ah, analisem o trecho do samba-enredo 2023 da Mangueira. Aí o trecho diz: 'Epa OYA Epa e mainha. Quando o verde encontra o Rosa toda preta é Rainha.' E aí vamos supor que é isso?.* Em seguida, isso se evidencia no momento em que a pesquisadora apresenta a Luiz Gama uma charge sobre as dificuldades enfrentadas por mulheres negras ao procurar xampu adequado para seu tipo de cabelo, conforme ilustrado a seguir: *É, daí tem uma menina negra ali, a mãe negra. Tem o cabelo da mãe, é uma coisa que não tem muita fala, é mais a imagem, né? Porque no xampu está escrito para cabelos normais, né?.* Essa tarefa favorece a aprendizagem e a reflexão de estudantes brancos e negros, promovendo a troca de conhecimentos e experiências e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equânime (Brasil, 2004, p. 6). Gomes (2003) destaca a relevância de compreender a identidade negra a partir do cabelo crespo no contexto educacional, apontando que o trato do corpo e suas significações históricas constituem um importante recurso pedagógico. A abordagem desses temas permite explorar as relações raciais, o racismo e a cultura afro-brasileira, promovendo debates e atividades que fortalecem a compreensão da história e da identidade negra.

EXCERTO 03

Durante a terceira reunião, após alguns momentos dedicados ao planejamento do produto final da UD, Luiz Gama sugeriu uma tarefa com o objetivo de ressignificar o estereótipo negativo do cabelo afro. A proposta foi prontamente aceita por mim, conforme descrito no trecho a seguir.

Luiz Gama: Daqui a pouco também, se tivesse apenas uma pessoa negra com o cabelo vazio e eles preenchessem o cabelo com palavras de sua escolha, já temos um modelo ali que você mostrou na charge. Então, a partir daquele modelo, eles vão pensar nas palavras, porque ali as palavras são negativas, né? Tudo mais. Então, agora é ressignificar aquele cabelo com palavras positivas que envolvam a valorização. Pode ser individual. Cada um recebe uma folha com o desenho do cabelo grande, mas vazio, e define quais são as palavras ali ou a frase, né? Daí ele coloca aquele cabelo, o que simplifica. Se ele complementar com alguma palavra ao redor ou fazer uma legenda,

tudo bem, mas o foco são as palavras no cabelo. Eu acho que essa foi a ideia mais legal. E na hora de fazer o mural, podemos fazer um mural com todos os tipos de cabelos ali e as palavras que surgiram, em inglês, né?

Josiane: Aham, e daí então a gente tira aí, só fica aí, desculpa, frases a respeito do tema. Eles podem colocar frases positivas. A ilustração seria o cabelo, né?

[...]

Luiz Gama: É que daí a gente tem que apresentar pelo menos um modelo, né? Um modelo masculino e feminino e aí eles têm que fazer, mas com esses conceitos. É daí, não precisa ser cartaz, cartolina, aquela coisa toda. Faço a folha ali, tipo, daí a gente consegue umas folhas de rascunho, mas A4, assim, para fazer isso.

[...]

Língua e raça estão emaranhadas e, frequentemente, alguns indivíduos utilizam a linguagem para produzir e reproduzir estereótipos raciais através de expressões e frases de cunho racista para referir-se a ou identificar pessoas negras. Um exemplo disso é a linguagem utilizada pelas grandes mídias ao noticiar crimes envolvendo drogas ilícitas ou mortes causadas por pessoas brancas¹². Nesses casos, geralmente, são empregados termos brandos para esconder e proteger a identidade desses sujeitos, visto que a naturalização da criminalidade está associada às pessoas negras. Contudo, essa mesma mídia que acoberta os sujeitos racializados brancos incrimina e cruelmente expõe os indivíduos racializados negros, através de manchetes racistas que auxiliam na manutenção e reestruturação do racismo. Munanga (2003), ao discorrer sobre o conceito de raça, menciona que este é carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, oculta algo não mencionado: a relação de poder e de dominação.

Na contramão do estilo de fala racista presente nas interações cotidianas entre alguns sujeitos brancos e nas mídias, o professor Luiz Gama propôs uma tarefa final que possibilita desafiar e mover as estruturas pedagógicas que foram, e ainda são, fundamentadas por conceitos, ideologias e linguagem verbal e não verbal racistas. A partir dessa produção final, cria-se a oportunidade para que os/as estudantes pensem e reflitam, individualmente ou em grupos, sobre maneiras de ressignificar positivamente o cabelo afro. Conforme ele sugere: *Então, a partir daquele modelo, eles vão pensar nas palavras, porque ali as palavras são*

¹²Um exemplo recente é a forma como as manchetes midiáticas brasileiras trataram o caso do empresário Fernando Sastre de Andrade Filho, um homem branco que dirigia um Porsche e acabou atropelando e causando a morte de um motorista de aplicativo. Esse caso evidencia como o recorte de classe e cor define o tratamento de suspeitos nos veículos de notícias. Link para acessar uma das manchetes: [<https://www.band.uol.com.br/noticias/brasil-urgente/videos/motorista-de-app-e-morto-ao-ser-atingido-por-porsche-17235995>]

negativas, né? Tudo mais. Então, agora é ressignificar aquele cabelo com palavras positivas que envolvam a valorização.

Por fim, no trecho acima, estão presentes práticas e conceitos relacionados à pedagogia translíngua. Ao propor a elaboração de uma tarefa em que os estudantes se concentrem não só na língua, mas também na reflexão racial e social, Luiz Gama cria oportunidades para que mobilizem suas práticas linguísticas de maneira crítica e significativa, a partir de um tema culturalmente relevante. Desse modo, promove em sala de aula o debate e a ressignificação de conceitos negativos associados ao cabelo afro, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Considerações finais

Este artigo descreveu e analisou o processo de construção de uma unidade didática alinhada à EREER para o ensino de inglês como língua adicional, elaborada em colaboração entre uma pesquisadora e um professor da educação básica. A análise dos três encontros evidenciou a emergência de princípios da pedagogia translíngua na negociação de práticas linguísticas, na seleção de gêneros e no desenho de tarefas, bem como o alinhamento às diretrizes da Lei nº 10.639/03.

Os dados mostram movimentos articulados de *stance* e *design*: a escolha do curta *Hair Love* e de trechos musicais, em diálogo com charges e imagens, visava favorecer o uso integral dos repertórios linguísticos dos estudantes e sustentar discussões sobre valorização do cabelo afro e privilégios da branquitude. O produto final proposto, centrado na ressignificação do cabelo afro por meio de palavras e frases em português e inglês, tinha o propósito de operar como prática de letramento crítico, ampliando participação, pertencimento e aprendizagem.

Do ponto de vista do trabalho colaborativo, o *co-stance* e o *co-design* fortaleceram decisões pedagógicas ancoradas na realidade da turma e tornaram visíveis critérios de seleção de materiais, sequências e apoios à compreensão. Para a prática, os resultados sugerem caminhos concretos para integrar EREER ao ensino de inglês: seleção intencional de artefatos culturais, abertura a repertórios linguísticos dos estudantes e tarefas que articulem análise, debate e produção.

Como limites, tratou-se de um recorte situado em uma turma e em três encontros formativos, com foco em um conjunto específico de gêneros e temas. O relato do professor sobre a aplicação da UD, produzido em outra parte da pesquisa, não foi incluído neste artigo e servirá de base para um texto futuro. Estudos futuros podem acompanhar a implementação em sala, analisar aprendizagem ao longo de uma sequência mais extensa e explorar variações de gênero, série e contextos escolares.

Por fim, integrar ERER ao ensino de inglês requer uma perspectiva crítica e antirracista que questione a hegemonia linguística e crie condições de reestruturação curricular e discursiva. Ao fomentar espaços de fala e escuta, o estudo aqui apresentado contribui para uma educação linguística comprometida com justiça racial, social e de gênero.

Referências

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Ministério da Educação/SECAD, 2004.

BRASIL. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2003.

DIALLO, C. S.; LIMA, C. A. de. *História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas*. Educação e Pesquisa, v. 48, p. e234744, 2022.

FERREIRA, A. de J.; CAMARGO, M. O. *O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 6, n. 12, p. 177–202, 2014. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/182>>. Acesso em: 24 maio. 2024.

GARCÍA, Ofelia et al. *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon, 2017.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. *The translanguaging classroom*. Philadelphia: Caslon, 2017.

GARCÍA, O.; KLEYN, T. *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge, 2016.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 62-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.rae.fgv.br/en/rae/vol35-num2-1995/introducao-pesquisa-qualitativa-suas-possibilidades>>. Acesso em: 05 out. 2020.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Brasil. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores/as*: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JANKS, H. *The access paradox*. English in Australia, n. 139, p. 33-42, fev. 2004. Adelaide: AATE/ALEA joint IFTE Issue.

JORGE, M. L. dos S. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-90, 2014.

MAIA, S.; BATISTA, J. dos S. Reflexões sobre a Autoetnografia. *Revista Prelúdios*, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 240–246, 2022. DOI: 10.9771/revpre.v10i10.37669. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistapreludios/article/view/37669>. Acesso em: 19 out. 2024.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 16 mar. 2022.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo e linguagem: estratégias de professores negros no ensino de língua inglesa*. Coordenação: Mayumi Ilari, Daniel Ferraz. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SHEPARD-CAREY, Leah; ZHONGFENG, Tian (eds.). *(Re)imagining translanguaging pedagogies through teacher–researcher collaboration*. London: Multilingual Matters, 2023.

BOAVENTURA, J.D.; VELP. A.K. de S.
Integração de EREER no ensino de inglês: uma experiência de construção colaborativa de unidade didática.

VIDOTTI, J. *Políticas linguísticas para o ensino da língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa*. Tese (Doutoramento em Letras). Universidade de São Paulo, 2012. 245

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. *Ilha do Desterro*, v. 75, p. 47-64, 2022.

WILLIAMS, Cen. *Television and translanguaging in a bilingual teaching situation*. University of Wales, 2002. Disponível em: <<https://medium.com/age-of-awareness/dear-white-people-color-blindness-aint-getting-it-3ba380e0eb59>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Recebido em: 26 set. 2025
Aprovado em: 26 out. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras

SENTIPENSAR COM OS POVOS: UMA EXPERIÊNCIA NAS GEOGRAFIAS DESCOLONIAIS

FEELING AND THINKING WITH PEOPLES: AN EXPERIENCE IN DECOLONIAL GEOGRAPHIES

SENTIPENSAR COM LOS PUEBLOS: UNA EXPERIENCIA EN LAS GEOGRAFÍAS DECOLONIALES

Marcelo Argenta Câmara¹

Arthur Rabaiolli²

Gian Paulo Corrêa Biscarra³

Gustavo Pedroso Gomes⁴

Joanna Pereira da Silva⁵

Julya Norma Pedroso Pitol⁶

Luis Eduardo Klatte da Rosa da Silva⁷

Maria Lopez Queiroz de Souza⁸

Vicente Ramos Pereira⁹

RESUMO: O artigo apresenta a experiência pedagógica desenvolvida na disciplina Geografias Descoloniais – Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ofertada no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no semestre 2025/1. O objetivo central é refletir sobre a articulação entre teoria decolonial e prática docente, explorando a potencialidade da metodologia sentipensante para a formação de futuros professores. O referencial teórico dialoga com o Pensamento Decolonial latino-americano, especialmente Quijano, Walsh e Porto-Gonçalves, relacionando as dimensões da colonialidade (do poder, do saber, do ser e da natureza) às práticas educativas. A metodologia incluiu aulas expositivas, debates, participação de docentes convidados e uma saída de campo à retomada Xokleng Konglui, em São Francisco de Paula (RS). O corpus analisado constituiu-se dos relatórios reflexivos produzidos pelos discentes, em diferentes linguagens, após o trabalho de campo. Os resultados evidenciam a sensibilização do grupo frente à luta indígena e à

¹ Doutor em Geografia. Docente do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tutor do grupo PET/Geografia.

² Graduado em Licenciatura em História pelas Faculdades Porto-alegrenses (FAPA). Graduando em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ Graduando em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁴ Graduando em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁵ Graduanda em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶ Graduando em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷ Graduando em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁸ Graduanda em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁹ Graduando em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

importância de territorialidades alternativas, revelando a potência da abordagem decolonial na formação docente e no fortalecimento da justiça cognitiva e socioespacial.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; Pensamento Decolonial; Relações Étnico-Raciais

ABSTRACT: *The article presents the pedagogical experience developed in the course Decolonial Geographies – Education for Ethnic-Racial Relations (ERER), offered in the Geography Teacher Education program at the Federal University of Rio Grande do Sul, during the 2025/1 semester. The main objective is to reflect on the articulation between decolonial theory and teaching practice, exploring the potential of the sentipensante methodology for the training of future teachers. The theoretical framework is grounded in Latin American Decolonial Thought, especially Quijano, Walsh, and Porto-Gonçalves, relating the dimensions of coloniality (of power, knowledge, being, and nature) to educational practices. The methodology included lectures, debates, participation of guest lecturers, and a field trip to the Xokleng Konglui land reclamation in São Francisco de Paula (RS). The corpus analyzed consisted of reflective reports produced by students in different formats and languages after the field activity. The results highlight the group's sensitization to the Indigenous struggle and the importance of alternative territorialities, revealing the potential of a decolonial approach in teacher training and in strengthening cognitive and socio-spatial justice.*

KEYWORDS: *Geography; Decolonial Thought; Ethnic-Racial Relations*

RESUMEN: *El artículo presenta la experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura Geografías Descoloniales – Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER), ofrecida en el curso de Licenciatura en Geografía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, durante el semestre 2025/1. El objetivo central es reflexionar sobre la articulación entre la teoría decolonial y la práctica docente, explorando la potencialidad de la metodología sentipensante en la formación de futuros profesores. El marco teórico se basa en el Pensamiento Decolonial latinoamericano, especialmente en Quijano, Walsh y Porto-Gonçalves, relacionando las dimensiones de la colonialidad (del poder, del saber, del ser y de la naturaleza) con las prácticas educativas. La metodología incluyó clases expositivas, debates, participación de docentes invitados y una salida de campo a la retomada Xokleng Konglui, en São Francisco de Paula (RS). El corpus analizado estuvo compuesto por informes reflexivos elaborados por los estudiantes en diferentes lenguajes y formatos después del trabajo de campo. Los resultados evidencian la sensibilización del grupo frente a la lucha indígena y la importancia de territorialidades alternativas, revelando el potencial del enfoque decolonial en la formación docente y en el fortalecimiento de la justicia cognitiva y socioespacial.*

PALABRAS CLAVE: *Geografía; Pensamiento Decolonial; Relaciones Étnico-Raciales*

1 Introdução

A experiência sobre a qual estaremos dialogando aqui aconteceu no primeiro semestre de 2025, no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), durante a realização da disciplina Geografias Descoloniais - Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), oferecida como obrigatória para discentes daquele curso, e também disponível como eletiva para discentes do curso de Bacharelado em Geografia.

A disciplina procura contemplar o previsto na Resolução CNE/CP¹⁰ 01/2004 e no Parecer CNE/CP 03/2004 de que os cursos de licenciatura devem prover formação específica aos estudantes, que os capacite ao cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

Essas duas leis são marcos importantíssimos para que os conteúdos oferecidos nas escolas brasileiras contemplem essas duas matrizes de conhecimento apagadas da historiografia “oficial”. Povos indígenas e povos africanos escravizados pela Colônia ainda figuram de maneira estereotipada em boa parte do currículo promovido pelas escolas, seja pela forma quase caricatural com que são retratados em livros didáticos, seja pela formação deficitária de boa parte dos e das docentes para abordar essas questões.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que, por mais importante que sejam essas leis, e por mais que a sua existência seja fruto da mobilização organizada de diversos grupos de representação de seus povos, e da luta cotidiana de homens e mulheres invisibilizados nos conteúdos programáticos, elas devem ser consideradas insuficientes para a superação da colonialidade que ainda nos marca como sociedade. Destaque-se a palavra insuficiente: não estamos afirmando aqui que essas leis são falhas naquilo a que se propõem. Afirmamos, isso sim, que elas necessitam complementos que, por vezes, não são possíveis de construir a partir da promulgação de uma lei ou de um decreto.

Pensemos aqui, a título de ilustrar a reflexão acima, na temporalidade das referidas leis. Enquanto a lei 10.639 completa, em 2025, 22 anos de existência, a lei 11.645 ainda não atingiu a “maioridade”, completando agora 17 anos de sua promulgação. Agora pensemos em quantos dos e das docentes que atualmente exercem seus ofícios nas escolas brasileiras completaram sua formação em momento anterior (ou concomitante) ao da promulgação dessas leis e, mais ainda, de sua posta em prática como efetiva política educacional brasileira. Não temos como afirmar qual seria esse número, mas a observação empírica em diferentes escolas nos faz supor que ele seja elevado¹¹.

Acredito que a imprecisão estatística desse argumento não desqualifique aquilo que ele se propõe a trazer para a reflexão: a formação da maioria dos e das docentes ainda é insuficiente,

¹⁰ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO.

¹¹ GASTAL (2021 e 2025) explora essa temática, abordando como se dá (ou não) a aplicação das referidas leis no Ensino Básico.

senão nula, no que diz respeito à uma abordagem da questão étnico-racial acorde aos reais objetivos e às reais necessidades dessas populações - e da sociedade brasileira como um todo. Uma abordagem livre de estereótipos e livre da folclorização. Uma abordagem que supere as hierarquizações que marcam nossa trajetória enquanto sociedade. Uma abordagem que dê valor e significado às contribuições desses povos para nossa sociedade, as que já vieram e as que ainda estão por vir.

Por isso acreditamos que, mais do que uma formação em seu sentido estrito, trazendo teorias e conteúdos que sustentem essa nova abordagem almejada, faz-se necessário uma sensibilização dos(as) futuros/as docentes para a importância dessa presença em suas práticas. Faz-se necessária uma abordagem sentipensante, que não divorcie o pensamento da emoção, como afirmava Galeano (2002). Essa sensibilização, que não é a do intelecto, é a única forma de fazer com que as novas gerações, tanto de docentes quanto de futuros/as alunos/as, despertem para a importância dessa presença em suas aulas. E assim, a partir desse despertar, sejam também artífices e produtores de novos conteúdos e de novas abordagens, ampliando as formas de comunicação e de (também) sensibilização de seus atuais e futuros/as alunos/as.

A disciplina Geografias Descoloniais procura - não isoladamente, destaque-se - trazer essa reflexão para o curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS. Outras disciplinas da grade curricular do curso também o fazem, e são dignas de menção, tais como Geografia do Brasil, Geografia da América Latina e Organização e Gestão Territorial, esta última em caráter eletivo para licenciandos/as. A reflexão trazida aqui toma como base a experiência com a turma do semestre 2025/1, e não esgota outras reflexões possíveis no âmbito da relação entre Geografia e ERER.

Este artigo seguirá a seguinte estrutura: uma breve reflexão teórica que busca apresentar as bases que sustentam a relação entre Geografia, Pensamento Decolonial e ERER, de forma a apresentar a perspectiva que guiou a disciplina no referido semestre; a partir daí, segue-se uma breve apresentação do programa executado na disciplina, incluindo-se aí a apresentação do trabalho de campo executado para, então, trazer as vozes dos e das discentes participantes, com seus relatos sobre a experiência de campo na Retomada Xokleng Konglui, no município de São Francisco de Paula (RS). Após, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho e seus desdobramentos.

Esclareça-se, antes de passarmos à próxima seção, que não é objetivo deste artigo - e nem seria possível - esgotar as reflexões teóricas sobre os temas retratados. Nosso objetivo

principal é apresentar uma experiência junto aos pressupostos teóricos que a guiaram. Quando considerado necessário, serão indicadas bibliografias que podem ajudar o leitor e a leitora a buscar o aprofundamento nos temas debatidos.

2 Geografias descoloniais: educação para as relações étnico-raciais

O exercício que trazemos a seguir é a versão escrita daquilo que foi apresentado à turma na aula inaugural, e tem como objetivo a compreensão da abordagem que guia a disciplina. A proposta é “destrinchar” o nome da disciplina, isolando cada um de seus componentes para, assim, compreendermos o seu significado em seu conjunto.

Começamos pelo De(s)coloniais. A utilização do prefixo “De(s)” antes de alguma palavra se dá com a intenção de negar ou inverter o sentido da palavra que o segue. Assim, o “de(s)” empregado antes da palavra “coloniais” - ou, ainda, em expressões análogas tais como “descolonização”, “descolonizar” - indica que se está buscando reverter um processo ligado ao ato de colonizar. Dessa forma, é preciso que busquemos uma compreensão comum do significado de “colonizar” (e de suas expressões congêneres).

Segundo o dicionário da Real Academia Española¹², a expressão colonizar engloba os seguintes significados: assentar-se, estabelecer-se, imigrar, repovoar. Em seu uso na Biologia, colonizar se refere ao processo no qual uma espécie - que pode variar de micróbios a plantas e animais - ocupa um espaço não ocupado (“vazio”), nele se estabelecendo e formando um agrupamento estável (colônia). Trata-se, assim, de um deslocamento físico para fixação estável em um espaço novo.

Mas também são apresentados, como sinônimos, os atos de ocupar, invadir, conquistar, submeter, dominar, oprimir. E talvez aqui, nesses sinônimos, é possível encontrar os referenciais para o que caracteriza o processo de colonização quando referido a episódios históricos. As colonizações, entendidas como eventos históricos nos quais um país estabelece domínio sobre territórios situados além de seus marcos territoriais iniciais, agregando-os à sua soberania, são episódios que envolvem violência, uma vez que sempre implicam na invasão e na conquista não apenas do espaço físico mas, principalmente, a submissão das populações nele estabelecidas. Assim, diferentemente da maioria dos casos analisados na Biologia, não estamos

¹² Ver <https://dle.rae.es/colonizar>.

nos referindo à colonização de um espaço vazio, mas sim de um espaço ocupado por uma forma de sociedade distinta da invasora.

Esse é um aspecto importante pois o ato de colonizar implica na formação de uma colônia, que vem a ser um estabelecimento de caráter estável - ou mesmo permanente - do grupo colonizador no espaço ocupado/conquistado. Quando isso acontece sem a eliminação do grupo que já estava ali anteriormente, isso implica no surgimento de uma nova formação societal que inclui os novos e os antigos ocupantes. Em outras palavras, colonizadores e colonizados.

É a essa nova formação que dedicamos nossa atenção. Pois, uma vez que essa formação é decorrente de um processo que envolve invasão, violência e conquista, ela implica inevitavelmente em uma relação de submissão e de hierarquização entre conquistadores e conquistados. E essa nova formação social trará marcadas nas suas engrenagens e instituições, as diferenças de posições ocupadas por esses dois grupos.

Essa é a característica das sociedades oriundas dos processos de colonização nos quais não houve a eliminação total (genocídio) da população conquistada. A nova sociedade que nasce desse “encontro” traz em sua origem a marca da imposição dos padrões que caracterizam o grupo conquistador. Isso é fundamental, uma vez que essa relação se estabelece com uma finalidade de extrair dali os recursos de interesse do grupo que estabeleceu o domínio. Assim, as relações que se estabelecem ali devem ser funcionais aos interesses do grupo conquistador.

Importante notar que aqui estamos falando de uma nova sociedade em sentido amplo, o que engloba tanto as formas de relação e de compreensão da vida, quanto as instituições que dão sustento e que garantem a continuidade desse modo específico de estar-juntos.

E aqui chegamos ao “des-” mencionado na abertura deste texto. A descolonização poderia referir-se, apenas, ao fim da relação formal de domínio entre metrópoles e colônias, nas assim chamadas “independências”. Porém, o que se observa é que as independências limitam-se quase que tão somente a isso: ao encerramento de um vínculo formal. A estrutura de sociedade construída ao longo do período da colônia sobrevive a esse término. E, na maioria dos casos, não apenas subsiste como se vê reforçada com o passar dos anos. Isso significa que as bases de uma relação colonial, como as já citadas relações de submissão e de hierarquização entre colonizadores e colonizados permanecem praticamente inalteradas, mesmo nos agora chamados países independentes.

Essa distinção é a base para a elaboração conceitual proposta pelo politólogo peruano Aníbal Quijano (2000), que propõe que esses dois processos distintos sejam compreendidos por

conceitos também distintos. Assim, temos o **colonialismo** como o conceito que se refere especificamente ao período de submissão formal entre colônias e metrópoles. Em outras palavras, o colonialismo diz respeito ao momento histórico dessa relação. Por outro lado, as relações construídas no âmbito do domínio colonial e que lhe servem de sustento, serão chamadas de **colonialidade**¹³. Esta prescinde dos vínculos formais, pois trata-se da intrincada elaboração de uma visão específica de mundo e de sociedade. E, como já mencionado, sobrevive praticamente intacta após as “independências”:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último se refere estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada sejam detidos por outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, ademais, em outra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é obviamente mais antigo, enquanto que a Colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o Colonialismo. Mas, sem dúvidas, foi engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não teria conseguido se impor na intersubjetividade do mundo de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2000, p. 381; tradução própria).

Consideramos oportuno aqui esclarecer uma dúvida semântica que é frequentemente levantada quando tratamos desses temas, que é a da “diferença” entre “descolonial” e “decolonial”. Para isso, trazemos as palavras da educadora Catherine Walsh, estadunidense radicada no Equador, que é a proponente de tal distinção:

Dentro da literatura relacionada à colonialidade do poder, encontram-se referências (...) tanto à descolonialidade e o descolonial, como à decolonialidade e o decolonial. Sua referência dentro do projeto de modernidade/colonialidade inicia em 2004, abrindo assim uma nova fase em nossa reflexão e discussão. Suprimir o “s” foi opção minha. Não se trata de promover um anglicismo. Pelo contrário, pretende marcar uma distinção com o significado em espanhol do “des” e do que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Isto é, a passagem de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e vestígios deixassem de existir. Com este jogo linguístico, tento colocar em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, senão posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e alentar “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas. (WALSH, 2013, p.24-25)

¹³ “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação étnico-racial da população do mundo como pedra angular de tal padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e à escala societal”. (QUIJANO, 2000, p. 342).

Daí que, se o colonialismo, no entender de Quijano, é o período histórico de submissão formal entre metrópoles e colônias, os processos de independência são processos de **descolonização**, já que encerram esse vínculo. Mas, se o fim do colonialismo não elimina a colonialidade, faz-se necessário prover uma elaboração teórica e conceitual que sustente o esforço de superar esses resquícios que permanecem como legado (in)desejado. Assim, surge o conceito de **decolonização**: o movimento permanente de reconhecimento e desconstrução das relações herdadas do período colonial que ainda persistem nos lugares e nas sociedades que passaram por aquela experiência. Vem daí o nome da corrente teórica que reúne pensadoras e pensadores distribuídos ao longo e ao largo da América Latina: o **Pensamento Decolonial**.

Aqui cabe outro esclarecimento, correlato ao anterior, já que por vezes se questiona qual seria a denominação correta a ser utilizada, se “Pensamento Descolonial” ou “Pensamento Decolonial”. De minha parte, entendo que na sua utilização em português, essa distinção é irrelevante, uma vez que tanto uma quanto a outra são utilizadas majoritariamente no mesmo sentido: o da análise e compreensão dos fenômenos marcados pela colonialidade. A utilização do “s” acaba sendo adotada em razão da tradução de uma expressão (“decolonial”) que não possui correlato em português. Assim, como exemplo específico, podemos olhar para o próprio nome da disciplina que nos reúne aqui: **Geografias Descoloniais**.

O Pensamento Decolonial é a base para o **Giro Decolonial**, o qual podemos entender diretamente do espanhol, ou pensar em termos de uma “Virada De(s)colonial”, para adotarmos um termo mais utilizado no português. Trata-se do movimento surgido na década de 1990, que se propõe a realizar um “olhar para dentro” da prática acadêmica no continente, buscando identificar - e desconstruir - os resquícios da colonialidade que pautam o trabalho de pesquisadoras/es e educadoras/es. É um movimento que surgiu acompanhando o crescente protagonismo indígena vivido naquele momento na América Latina e representa uma Academia que busca refletir sobre si mesma a partir da crítica levantada desde diferentes setores da sociedade¹⁴.

Uma vez apresentadas as bases para a compreensão do que vem a ser o Pensamento Decolonial, propomos agora a realização do mesmo exercício para que possamos compreender o significado de “Geografia” que pauta a disciplina em foco neste ensaio.

¹⁴ Para um histórico do grupo Modernidade/Colonialidade, que reuniu os autores e autoras das principais referências teóricas do Pensamento Decolonial, ver Castro-Gómez e Grosfoguel (2007).

Tradicionalmente, esse campo do saber foi entendido a partir da conjugação dos dois termos que compõem seu nome: *Geo* mais *grafia*, sendo *Geo* o planeta Terra, e *grafia*, os registros humanos e naturais sobre o planeta. Esse entendimento simplificado serviu de base para um entendimento da Geografia como uma disciplina descritiva, preocupada em enumerar localidades e fenômenos distribuídos nos diferentes continentes¹⁵.

O geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2003) propõe outra leitura dessa mesma conjugação. Essa leitura parte do entendimento de *grafia* a partir do verbo/ação de *grafar*. Assim, a Geografia passaria a ser o estudo das formas como homens e mulheres reunidos em sociedade(s) *grafam* a terra com suas experiências: “os diferentes movimentos sociais re-significam o espaço e, assim, com novos signos grafam a terra, geografam, reinventando a sociedade. A Geografia, deste modo, de substantivo se transforma em verbo – ato de marcar a terra” (p.146).

Dessa forma, não seria mais uma Geografia, mas sim **Geo-grafias**, pois cada sociedade imprime sobre a terra as marcas que a caracterizam como uma forma específica de estar-juntos. Uma forma que carrega consigo distintas concepções de como se dão as relações internas entre as pessoas humanas, e as relações entre as pessoas humanas e não humanas (convencionalmente chamadas de *natureza*). Conforme o autor, “mais do que a geografia estamos diante de geo-grafias, enfim, do desafio geo-grafar nossas vidas, nosso planeta, conformando novos territórios, novas territorialidades”. (PORTO-GONÇALVES, 2002, p.247).

Essa leitura desloca o questionamento normalmente associado a esse campo do conhecimento, que é o de qual seria o objeto da Geografia, para questionar quem são os sujeitos das Geo-grafias. Passa-se do objeto à ação, e procura-se compreender, a partir da experiência concreta das diferentes sociedades, o que as identifica, caracteriza e diferencia umas das outras.

São essas Geo-grafias outras, não oficiais, invisibilizadas, violentadas, indesejadas pelos de cima, que buscamos conhecer ao descolonizar a Geografia. E se a nossa busca é pelos sujeitos e sujeitas dessas outras formas de grafar a experiência humana sobre a terra, é preciso que explicitamos a quem nos referimos. E é nesse ponto que entra a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

¹⁵ O dicionário Michaelis traz como significado de Geografia: “Ciência cujo objetivo é descrever a forma, os acidentes físicos, os fenômenos biológicos, o clima, as produções, a população e as divisões políticas que ocorrem na Terra”.

É Aníbal Quijano que explica, no seminal artigo “Que tal raza!” (QUIJANO, 1999), como o conceito de raça se tornou o mais eficaz instrumento de dominação social dos últimos 500 anos. Um poderoso constructo de classificação social que toma o critério fenotípico da cor da pele, essencializado num suposto conceito científico de raça, como critério de classificação social que passou a hierarquizar as populações nas colônias e que, posteriormente, foi transformado em critério de leitura e classificação da população global. Uma classificação que hierarquiza sociedades inteiras a partir de um traço comparativo com os europeus. Uma classificação que se “eterniza” sobre os povos subalternizados, uma vez que se estabelece a partir de um componente do qual não é possível se desfazer ou disfarçar: a cor da pele.

A hierarquização étnico-racial foi a base sobre a qual foram construídas as sociedades coloniais, base essa que permaneceu intocada após as independências e que segue estruturando vidas e determinando privilégios e privações, possibilidades e impossibilidades para aqueles e aquelas distribuídos desde o nascimento nessa atroz hierarquia.

Seria desnecessário partirmos aqui para a enumeração de exemplos que comprovam essas afirmativas. Em primeiro lugar, porque o próprio fato gerador da experiência trazida aqui ao leitor ou à leitora já dá isso como pressuposto. Em segundo lugar, porque, infelizmente, seria difícil escolher por onde começar e por onde terminar, já que exemplos não nos faltam.

Chegamos, por fim, ao componente “Educação” desse jogo de palavras. Uma vez compreendidos o significado da Colonialidade/De(s)colonialidade, o papel da hierarquização Étnico-Racial nessa estrutura, e a geo-grafia como sendo a experiência de homens e mulheres em seu estar-juntos, o que pode a educação fazer para dismantelar essa intrincada e longa engrenagem? Afirmamos, sem receios: pode muito. E é crucial.

A Educação tem a capacidade de instigar, provocar, desestabilizar, estimular o pensamento crítico. É fundamental que as novas gerações sejam despertadas a essa sensibilização e estimuladas a buscar em suas próprias trajetórias os elementos para a compreensão das heranças presentes do colonialismo.

3 Geografias descoloniais - 2025/1

A experiência sobre a qual versa este artigo aconteceu no primeiro semestre letivo do ano 2025 no curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS. A disciplina tem caráter obrigatório para os e as discentes desse curso, figurando no oitavo período da grade curricular.

São 90 horas/aula semestrais, das quais 30h são destinadas às saídas de campo. Em 2025/1 a turma única teve 21 discentes matriculados/as, sendo que destes, 05 eram discentes do curso de Bacharelado em Geografia, cursando a disciplina em caráter eletivo.

O programa apresentado na disciplina foi dividido em dois blocos. No primeiro, foram apresentados os fundamentos teóricos e conceituais do Pensamento Decolonial, com destaque ao conceito de colonialidade e algumas de suas dimensões: colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), colonialidade do saber (REIS, 2022), colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2022) e colonialidade da natureza (MELGAREJO *et al*, 2021). Também fez parte dessa primeira etapa a discussão da relação entre Geografia e Pensamento Decolonial (CRUZ e OLIVEIRA, 2017), com especial destaque ao conceito de território em suas diferentes escalas, do corpo ao global.

O segundo bloco aproxima essa base teórica das relações presentes na sociedade, colocando em foco as experiências dos povos originários e quilombolas em suas lutas por autonomia e território, e os obstáculos enfrentados por esses grupos nessa caminhada.

No semestre em questão a disciplina teve a participação de dois professores convidados: o professor Rafael Zílio, da Universidade Federal do Oeste do Pará, ministrou aula intitulada “Autodemarkação de Territórios Indígenas na Amazônia Brasileira”, enquanto o professor Eduardo Miranda, da Universidade Estadual de Feira de Santana, ministrou aula com o título “Corpo-território e Educação Decolonial”.

Para esse semestre, a proposta de saída de campo consistiu em visitar as retomadas protagonizadas pelos povos Kaingang e Xokleng nos municípios de Canela (RS) e São Francisco de Paula (RS), respectivamente. A escolha pelas retomadas como destino da saída de campo semestral se deu pelo entendimento de que estas traduzem a luta desses povos pelo reconhecimento de seus territórios ancestrais, materializando geo-grafias outras: outras formas de ser e estar no espaço que convidam a refletir sobre nossos limites enquanto sociedade e sobre a importância de descolonizar nosso olhar para os povos que se constroem a partir de outras cosmovisões.

Como produção vinculada à avaliação na disciplina, os e as discentes foram solicitados/as a produzir relatórios livres, a partir da escolha de linguagens e formas de comunicação que estivessem acordes às percepções despertadas ao longo do trabalho de campo. Essa é uma forma que destoa dos relatórios técnicos adotados tradicionalmente em saídas de campo, nos quais solicita-se um relato descritivo das paradas realizadas e de suas

características. Entre as possibilidades sugeridas aos e às discentes constavam ensaios literários, crônicas, poemas, artes gráficas, histórias em quadrinhos, vídeos, podcasts, ensaios fotográficos, entre outros. Essas possibilidades encaixam-se naquilo que é indicado por Cruz, quando afirma que:

Descolonizar impõe o desafio da invenção, da criação de novas metodologias de investigação, bem como o desafio de trabalhar com novas formas de linguagens (...) O giro descolonial com implicações ontológicas necessita não só de uma nova epistemologia, de uma política e uma nova ética, necessita também de novas referências estéticas/poéticas. É preciso vermos o potencial descolonizador que nos chega através da dimensão do sensível, da arte, e não simplesmente pela via da racionalidade. Os potenciais imagético, metafórico, narrativo e sonoro são essenciais para construirmos o exercício cotidiano de descolonização do poder, do saber, do ser e da natureza (CRUZ, 2017, p.32).

4 Uma saída de campo sentipensante¹⁶

A saída de campo do semestre 2025/1 aconteceu entre os dias 14 e 15 de junho desse ano, contando com dois destinos: a retomada Kaingang localizada na Floresta Nacional (FLONA) de Canela (RS) e a retomada Xokleng, localizada na FLONA de São Francisco de Paula (RS) (FLONA-SFP):

A retomada no território ancestral Xokleng Konglui tem início em 12 de dezembro de 2020, dentro dos limites da Floresta Nacional de São Francisco de Paula (FLONA) no norte do Rio Grande do Sul, quando 6 pessoas começaram um acampamento na área de florestamento de pinus existente na entrada do parque. No dia 24 de dezembro de 2020, véspera de Natal, acontece o processo de reintegração de posse e, as barracas, as lonas e o fogo de chão foram transferidos para a beira da estrada RS-484, onde hoje se encontram as casas de madeira que abrigam as famílias Xokleng Konglui (SILVA, 2022, p.10)

O processo de retomada começa, na verdade, anos antes deste momento narrado acima. Em 2015, Vei-tchá, pai de Cullung, na época vivia em São Leopoldo/RS, levou seus filhos e netos para conhecer a terra onde seu umbigo se encontra enterrado, onde viveram seus antepassados, como a Kozikã, também conhecida por Vó Rita, e onde hoje estão seus espíritos. Antes ainda, em 2009, junto à comunidade Zagaua é enviado um requerimento de reconhecimento da área da FLONA de São Francisco de Paula e de uma região de Riozinho como território tradicional para o Ministério Público Federal (MPF) de Caxias do Sul e Porto Alegre solicitando a criação de um Grupo de Trabalho (GT) junto à FUNAI para início deste processo (SILVA, 2022, p. 11)

¹⁶ Neste ensaio estaremos abordando especificamente a visita à retomada Xokleng-Konglui, localizada na área da Floresta Nacional (FLONA) de São Francisco de Paula (RS).

De acordo com a Lei 9.985/2000, que institui o Sistema Nacional das Unidades de Conservação (SNUC), as FLONAS são consideradas Unidades de Conservação de Uso Sustentável de administração federal, sob gestão do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), autarquia vinculada ao Ministério do Meio Ambiente (MMA). O artigo 17 da referida lei traz o seguinte texto:

Floresta Nacional é uma área com cobertura florestal de espécies predominantemente nativas e tem como objetivo básico o uso múltiplo sustentável dos recursos florestais e a pesquisa científica, com ênfase em métodos para exploração sustentável de florestas nativas. (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2000)

Os parágrafos do referido artigo caracterizam as FLONAS como áreas de posse e domínio públicos, nas quais é admitida a permanência de populações tradicionais **desde que já habitassem a área quando de sua criação**. A lei também autoriza a visitação pública e a pesquisa nas unidades, desde que sob prévia autorização e de acordo com as normas previstas em regulamento específico.

Essa legislação, no que tange à presença de povos tradicionais nas áreas delimitadas para esses fins, se aproxima daquilo que é defendido pelo chamado “marco temporal” no momento em que só admite a presença dessas comunidades se já ocupassem aquele espaço no momento da delimitação. Nesse sentido, ela contrasta com o defendido no artigo 231 da Constituição brasileira, que afirma o direito dos povos indígenas aos seus territórios ancestrais, sem referência à datas específicas e abrindo a possibilidade de reivindicação de áreas das quais tenham sido expulsos ao longo do processo histórico da colonização e da república.

Outra questão que deve ser colocada em pauta é a resistência ativa de entidades ambientalistas contra a presença das comunidades indígenas nas áreas reivindicadas¹⁷. Alegando que essa presença fragiliza a proteção ambiental das áreas delimitadas como UCs, pressionando os biomas e agravando sua degradação, essas entidades se colocam contrárias às retomadas realizadas nas FLONAS e seu reconhecimento como território indígena pela FUNAI, alegando que isso configura sobreposição de interesses.

Esse posicionamento configura uma leitura de ambientalismo que reitera um dos pilares da modernidade que é o da separação entre natureza e sociedade, entendendo que a presença humana é uma ameaça, numa clara interpretação de que se trata de uma relação “sociedade

¹⁷ Ver: <https://www.jb.com.br/brasil/meio-ambiente/2025/03/1054925-instituicoes-ambientalistas-assinam-manifesto-em-defesa-do-sistema-nacional-de-unidades-de-conservacao.html>

versus natureza”. Tal leitura configura, no nosso entendimento, um desconhecimento da concepção desses povos que se constituíram, não contra, mas **com** a natureza.

As retomadas, nesse sentido, configuram territorialidades divergentes da ordem imposta pelo Sistema-Mundo Moderno-Colonial, nos mostrando outras possibilidades do estar-juntos em sociedade, convergindo com aquilo que nos traz Porto-Gonçalves quando afirma:

São novos territórios epistêmicos que estão tendo que ser reinventados juntamente com os novos territórios de existência material, enfim, são novas formas de significar nosso estar-no-mundo, de grafar a terra, de inventar novas territorialidades, enfim de geo-grafar (PORTO-GONÇALVES, 2002, p.226).

Promover uma saída de campo para uma retomada que enfrenta essa situação peculiar é permitir aos e às discentes a experiência direta do convívio e do diálogo com as e os protagonistas historicamente silenciados nesse conflito que atravessa a história e a geografia do Brasil. Significa dar a oportunidade de conviver com um território que se constitui a partir de outras bases epistemológicas, de outras cosmovisões e de outras concepções de como se dá a relação entre pessoas humanas e pessoas não humanas. Ou, se preferirem, entre sociedade e natureza.

Assim, essa saída de campo se coloca como uma saída **sentipensante** pois não se limita aos pressupostos teóricos do pensamento decolonial, mas traz a dimensão que “*combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacer-se de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía*”¹⁸ (MONCAYO, 2009, p.10).

5 Sentipensares

Esta seção é composta pela seleção de trechos dos depoimentos registrados nos relatórios entregues pelos e pelas discentes como um dos componentes de avaliação da disciplina¹⁹. O critério de seleção adotado aqui foi o de que trouxessem elementos que corroborassem as expectativas que tínhamos quanto ao trabalho proposto, em especial, a sensibilização quanto aos temas trabalhados na disciplina e, principalmente, quanto à questão indígena. A seleção também se deu de forma a permitir ao leitor e à leitora um acompanhamento

¹⁸ Em tradução livre, “combina a razão e o amor, o corpo e o coração, para se desfazer de todas as (mau) formações que esquartejam essa harmonia”.

¹⁹ A participação de alunos e alunas neste artigo é realizada com sua concordância, assim como a autorização para a publicação dos trechos selecionados.

da saída de campo, trazendo as percepções despertadas no grupo ao longo de todo o trajeto percorrido. Esses alunos e alunas são co-autores/as deste trabalho. Não apenas por terem trechos de sua autoria registrados aqui, mas por serem protagonistas da experiência que se buscou relatar ao longo do texto.

Com a palavra, os/as co-autores/as:

Antes de relatar sobre o processo de retomada importante apresentar e dialogar sobre a liderança cacica Cullugn Vei-Tcha Teié. Na mesma noite de chegada a Flona de São Francisco de Paula tivemos momento de encontro e escuta da Cullugn, o que foi surpreendente, pois não conhecia a liderança e a sua importância na resistência indígena. Uma mulher que determinada a lutar pelo seu povo, em sua fala e na memória passada de seus ancestrais que foram oprimidos e mortos, assim relata as violência e mortes contra os Xokleng. Ciente que este território pertence ao seu povo, Cullugn é ativa em todas as instâncias para garantir o direito aos Xokleng. Uma protagonista na retomada, no intermédio entre Funai e ICM-BIO, ela está presente na defesa do território, sobretudo pressionando para os processos longos e demorados irem para frente, pois existem esforços principalmente da bancada ruralista para retardar o máximo possível a oficialização da remarcação de terras indígenas. (SOUZA, Maria Lopez Queiroz de).

Desde que iniciamos a vida escolar, ainda no ensino fundamental, somos apresentados aos povos originários. Em especial, quem cresceu nos anos 2000, viveu este momento com uma série de percepções deturpadas e estereotipadas dos indígenas, como um povo que vive no mato, mora em ocas, sobrevive porque caçam seu alimento, são exímios atiradores de arco e flecha e, além disso, devemos chamá-los de Índios. Essa foi a percepção, não apenas transmitida nas escolas, mas também numa ótica totalmente endossada pelas mídias tradicionais do país. E assim cresceu a minha geração, que na verdade já mostrava um avanço em relação a geração anteriores. Entretanto, esse avanço foi pouco, raso e preconceituoso, ao ponto de que estabeleceu na sociedade percepções equivocadas do que é ser indígena, de como de fato é a sua forma de viver e quais são as suas demandas. (BISCARRA, Gian Paulo Corrêa)

Porém, aos 27 anos, na saída de campo da disciplina de Geografias Descolonias, parece que foi o momento, a vivência que pode finalmente me fazer experienciar e compreender de fato o que é a causa indígena, o que é, acima de tudo, a luta indígena, o que são as suas demandas diárias por sua sobrevivência e perpetuação da sua cultura. (BISCARRA, Gian Paulo Corrêa)

Saímos de Porto Alegre em um sábado comum, frio e com raios de sol bastante tímidos. Estudantes do curso de Geografia fazendo a transição de relevo dentro de uma van da universidade, compartilhando histórias, músicas e chimarrão. Uma saída de campo comum até então, mas não tínhamos ideia que partíamos em direção a uma experiência que nos colocaria nas veias da luta indígena no Brasil e que ficaríamos diante de histórias ligadas à ancestralidade com uma cosmovisão oposta ao viés colonial e capitalista que nos emaranha os sentidos. Dentre todos os percursos trilhados na jornada da Geografia, até então não houve nenhum que proporcionasse tamanha desestabilização. (GOMES, Gustavo Pedroso).

Situada na região da mata Atlântica, com destaque para florestas de araucárias, contraste com a paisagem na estrada de percurso para entrada da Flona com plantação de pinos, além do entorno com plantação de soja ameaçando a biodiversidade local. Outro aspecto natural relacionado a hidrografia são as nascentes que abastecem as

bacias hidrográficas locais, como a do rio Paranhana, em uma das trilhas pela Flona que levava ao mirante foi possível visualizar a cachoeira, existe uma outra trilha que leva a cachoeira em si. (SOUZA, Maria Lopez Queiroz de).

Os Xokleng eram totalmente desconhecidos para mim, acredito que para maior parte da sociedade, posto isto, o interesse de estar em ambiente novo com um povo totalmente desconhecido para mim, a curiosidade de entender aquele novo espaço e quem estava ocupando, bem como o que aprenderia com aquelas pessoas, posso dizer que aprendi muito sobre resiliência. Mesmo antes da fala da cacica Cullugn, com um breve exame de observação foi possível constatar como uma área sofre risco, porque no entorno, enquanto o ônibus se aproximava da entrada eram avistados pinos e áreas extensivas de monocultura da soja, não é difícil de imaginar que os proprietários de monoculturas querem se apropriar do território da Flona. (SOUZA, Maria Lopez Queiroz de).

Após, ainda de noite, nos deslocamos até uma das casas da Retomada Xokleng, onde nos sentamos em círculo no assoalho de uma sala para ouvir a Cacica Cullugn, uma importante liderança indígena do Rio Grande do Sul e do Brasil também, pois liderou a retomada do povo Xokleng para ocupar o território roubado de seus ancestrais. Essa mulher inestimavelmente forte, nos detalhou toda a sua trajetória em busca de seu povo para reerguer o povo Xokleng que era considerado inexistente. O relato foi forte e comovente, desde quando ela contou sobre como a maioria dos homens morreu lutando e as mulheres que reproduzem a vida foram dispersas entre os não-indígenas, por isso demorou tanto para esse povo retornar às suas origens. A Cacica contou que a luta ainda não terminou, pois vivem sendo afrontados e desrespeitados pelas entidades poderosas, mas ela tem garra e firmeza na luta pelos direitos de seu povo. (PITOL, Julia)

Com certeza o momento mais marcante, e que guardarei para o resto da vida, foi quando conversamos com a Cacica “Dona” Cullugn. Foi a primeira vez que pude perceber de maneira personificada toda a história de lutas indígenas que estudei ao longo do tempo. Para além disso, pude compreender a partir desse momento, como as coisas acontecem de fato para eles, como cada pequeno progresso é difícil, como existir a maneira deles é um ato de resistência diário. É impossível ter essa vivência, e não se sentir tocado, não se sentir parte daquele processo, ou até mesmo um produto daquele processo, no sentido de que hoje falo eu português, e estava diante de uma pessoa cujo povo foi quase extinto, mas que habita aqui desde antes da chegada dos portugueses. É uma experiência que faz você pensar como o Brasil funciona desde sempre, nós ali, fruto do colonialismo, dialogando com quem estava ali desde sempre, e pedindo a nós algum tipo de ajuda, no âmbito de aparato burocrático e de apoio enquanto universidade. (BISCARRA, Gian Paulo Corrêa)

Poder ouvir a história de um povo, deixando que ele mesmo a conte, é das coisas mais lindas que se pode fazer, e foi o que fizemos. Pudemos ouvir a Cacica Cullugn contar a sua história, a história do seu povo, dos seus ancestrais e a sua relação com o seu território sagrado. Ouvir as vivências da Cacica e ouvir sobre suas lutas, seus debates com o mais alto calão da federação, tudo com o intuito de receber de volta o que lhes foi tirado, com o intuito de retomar o que é seu por direito, elevando a voz dos seus ancestrais e parentes ao congresso nacional. Que experiência rica e prazerosa! Sentar no chão das pequenas casas de madeira, ao redor do fogão à lenha e ouvi-lá. (SILVA, Joanna Pereira da)

A escuta atenta, abraçada pela natureza que se erguia ao redor, nos colocou no ritmo do trabalho de campo que estávamos adentrando. A intencionalidade do conhecimento dessas histórias e pisar nesses territórios trouxeram reflexões que talvez nem todos os escritos acadêmicos que tratam dessa temática poderiam proporcionar. Os sentidos

são as melhores ferramentas para romper paradigmas. (...) Essa roda de conversa, me trouxe conhecimentos que eu jamais imaginaria acessar. Pensar a lógica colonialista e capitalista que opera em nossa sociedade e como ela nos mastiga e nos afasta de nossas próprias raízes, ficou extremamente palpável através dos relatos de Cullugn. (GOMES, Gustavo Pedroso)

6 “Konglui não é um acampamento. É o renascimento do que sempre fomos: gente da floresta, livres” - considerações finais

Apresentada a saída de campo, narrada e descrita pelos e pelas discentes que cursaram a disciplina Geografias Descoloniais no semestre 2025/1, chegamos ao final deste texto acreditando termos conseguido demonstrar todo o potencial contido na experiência realizada. Afirmamos isso não apenas pelos pressupostos teóricos e conceituais que cercam a relação entre Geografia, Pensamento Decolonial e a Educação para as Relações Étnico-Raciais mas, principalmente, pela metodologia sentipensante que permeou os encontros realizados e, principalmente, a saída de campo para a retomada Xokleng Konglui, em São Francisco de Paula (RS).

As palavras citadas no subtítulo desta seção foram ditas pela cacica Kullugn em uma das rodas de conversa realizadas durante nossa estadia junto à comunidade xokleng. Elas sintetizam a importância das estratégias territoriais adotadas por esses povos: não se trata “apenas” de garantir um espaço de permanência e moradia. Trata-se, acima de tudo, de garantir a possibilidade de que esses povos - os xokleng e todos os demais que reivindicam seus territórios ancestrais ao longo e ao largo do país - tenham a possibilidade de continuar existindo da forma que os caracteriza como outras matrizes de sociedade.

Essa possibilidade é necessária não apenas para seus protagonistas. Ela é fundamental para a sociedade envolvente que perdeu a capacidade de se reproduzir, social e culturalmente, sem uma relação predatória com as pessoas não humanas, que convencionamos chamar de natureza.

Assim como na seção anterior, as palavras dos e das discentes participantes irão concluir este texto a partir daquilo que lhes foi despertado ao longo desse percurso realizado coletivamente. Nelas percebe-se não apenas a sensibilização, mas o compromisso firmado com esses povos.

A ação de retomada, longe de ser um episódio isolado, ecoa um ciclo histórico de 500 anos de resistência. (...) Ver o território sendo lentamente reconstruído pelos próprios

indígenas é também testemunhar a resistência cotidiana que se faz nas pequenas ações: na roça, na língua, no cuidado com as crianças, na espiritualidade. (PEREIRA, Vicente Ramos)

Compreender uma retomada é reconhecer a história indígena e seus direitos. É reparar historicamente uma civilização usurpada, com diversas tentativas de extinção. (RABAIOLLI, Arthur)

As retomadas indígenas mostram outro panorama da serra gaúcha, terras reocupadas pela luta e resistência de povos que há muito são oprimidos. [...] As retomadas territoriais protagonizadas pelos povos Kaingang e Xokleng representam movimentos de lutas indígenas no Brasil. [...] Pensar as relações entre sociedade e natureza, questionando modelos econômicos predatórios e propondo novas epistemologias do espaço. Como geógrafa e educadora em formação, o desafio é amplificar estas vozes invisibilizadas, transformando a academia em espaço de diálogo e construção de alternativas pautadas na justiça espacial e no respeito à diversidade sociocultural (SOUZA, Maria Lopes Queiroz de)

Escutar aquilo que os livros não contam: o apagamento, o racismo ambiental, a judicialização da vida indígena, mas também a força das mulheres indígenas, o papel da espiritualidade e a potência da retomada territorial como forma de reconexão com a terra e com o saber ancestral. (RABAIOLLI, Arthur)

Estamos concretados por dentro, com a lógica da cidade, e visitar esse espaço aproxima e tira um véu dos nossos olhos. O Brasil não é um país que afirma os povos originários, os trata sempre empurrando para a periferia dos centros de discussão, nega suas epistemologias, impede que ocupem seus territórios, trata esses corpos, talvez, com a mesma intenção dos séculos que permeiam a chegada dos europeus ao Brasil (GOMES, Gustavo Pedroso)

A vivência junto às retomadas Kaingang e Xokleng [...] ressignifica profundamente o conceito de ensino e aprendizagem, luta e resistência. (PEREIRA, Vicente Ramos)

Essa experiência provocou em mim uma ruptura fundamental, a percepção de que o giro decolonial não é apenas uma teoria, mas uma prática cotidiana que exige reposicionar, rever nossos currículos escolares e nossas formas de ensinar e aprender Geografia. É necessário descolonizar o olhar e as palavras, mas também os afetos, os métodos e os territórios do conhecimento. Saí desse encontro com a responsabilidade de cultivar espaços educativos onde essas vozes não sejam apenas ouvidas, mas valorizadas como saberes legítimos e centrais. A decolonialidade, nesse sentido, não é um conteúdo a ser ensinado, mas uma postura a ser encarnada em cada prática, cada aula, cada campo, no dia a dia. (RABAIOLLI, Arthur)

O convite²⁰ da cacica Cunllugn é um chamado ético e epistemológico. [...] Desejo que cada sala de aula [...] possa, como as comunidades Kaingang e Xokleng, ser também um espaço de retomada, resistência e reexistência. (PEREIRA, Vicente Ramos)

Como professor em formação, sinto que firmei um compromisso durante essa saída de campo, de buscar o debate com os meus alunos sobre a realidade dos povos originários através da perspectiva apresentada por ambas as lideranças que nos receberam neste trabalho. Como cidadão, muito me emocionou ouvir as palavras da cacica sobre a sua luta pela existência, um verdadeiro grito de liberdade e de perseverança. Há, na sua vontade de continuar o legado cultural Xokleng, uma espécie

²⁰ O convite mencionado nos depoimentos foi realizado pela cacica Cullugn e se refere à proposta de atuação dos futuros docentes junto às professoras indígenas da comunidade. Este convite resultou em ação de extensão de Licenciatura Intercultural em Geografia, já em execução.

de calor sentimental que apenas uma mãe pode proporcionar, um acolhimento instantâneo e contagiante. (...) Espero poder contribuir, através de meu trabalho em sala de aula, com a disseminação e valorização de tais aspectos sociais que julgo serem de extrema importância para entender a existência e as lutas de um povo ancestral e de riquíssima bagagem cultural. (SILVA, Luis Eduardo Klatte da Rosa da)

Que se desprendam das amarras da reprodução conteudista e que saibamos dar o devido valor aos conhecimentos ancestrais e nativos de Pindorama. (...) Que a gente saiba escutá-los, pois afinal de contas, eles são os verdadeiros donos desta terra (SILVA, Joanna Pereira da).

A semente foi plantada em solo fértil. Que possamos, concordando com Walsh (2013), desaprender o que nos foi imposto pela colonização. Que possamos, juntos, reaprender com aqueles e aquelas que diariamente nos mostram outras possibilidades do estar-juntos. Que venham os frutos

REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007, pp. 9-23.

CNE/CP. Parecer 03/2004. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10/03/2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 26 set. 2025.

CNE/CP. Resolução 01/2004. *Diário Oficial da União*. Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 26 set. 2025.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, Valter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo (Orgs.). *Geografia e giro decolonial*. Experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p.15-36

CRUZ, Valter do Carmo; de OLIVEIRA, Denílson Araújo (Orgs.). *Geografia e giro decolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GASTAL, Lúcio de Souza. *Saberes indígenas no ensino de Geografia: o que nós professores temos a dizer sobre isso*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2025.

GASTAL, Lúcio de Souza. *CONHECIMENTO INDÍGENA - PRESENTE!:* Os saberes e fazeres dos povos originários nas práticas pedagógicas de Geografia. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Geografia, Porto Alegre, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre a colonialidade do ser:* contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MELGAREJO, Ximena Carolina Arteta; EUSSE, Pedro Luis Oliveros; PADILLA, Andrea Carolina Molina; PEÑALOZA, Liseth Vásquez. Colonialidad de la Naturaleza: aspectos decoloniales para el debate sobre el Desarrollo Sostenible. In: *ENCUENTROS* - Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. Maracaibo, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Rafael Mario Barath. Número 14, Junio-Diciembre, 2021. p. 288-300.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 de janeiro de 2003, p.1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 26 set. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, 11 de Março de 2008, p.1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 26 set. 2025.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Lei 9.985 de 18 de Julho de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 de Julho de 2000, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm. Acesso em 26 set. 2025.

MONCAYO, Víctor Manuel. Presentación. Fals Borda: hombre hicotea y sentipensante. In: FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2009. p. 9-19.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. In: SEOANE, José. *Movimientos Sociales y Conflicto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p.126-134.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECEÑA, Ana Esther; SADER, Emir. *La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002, p. 217-256.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 117-139.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: *Journal of World-Systems Research*. Binghamton: State University of New York, n. 2, summer/fall, 2000. p. 342-386

QUIJANO, Aníbal. ¡Que tal raza! (Tema central). En: *Ecuador Debate*. Etnicidades e identificaciones. Quito: CAAP, no. 48, diciembre 1999, pp. 141-152.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. In: *Educação e Sociedade*. Revista de Ciências da Educação. Campinas: CEDES-Unicamp, v.43, 2022, p.1-12. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, Bibiana Harrote Pereira da. “*Vimos trazer de volta a natureza, vimos trazer de volta a cultura*”: História oral na Retomada Xokleng Konglui em São Francisco de Paula-RS. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de História, 2022.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013, p.23-68.

Recebido em: 26 set. 2025.
Aprovado em: 27 out. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores

Por uma sociologia a partir de suas margens negras

Towards a sociology from its Black margins

Hacia una sociología desde sus márgenes negros

José Carlos Gomes dos Anjos¹

 0000-0003-3098-9780

Camila Penna de Castro²

 0000-0001-5579-1653

Pâmela Marconatto Marques³

 0000-0003-0630-9546

RESUMO: A entrada politizada de um segmento da população que experimenta no cotidiano a desqualificação humana impõe uma desnaturalização do lugar da pesquisadora, do pesquisador que tem um efeito de politização do espaço epistêmico de produção de trabalhos científicos. Que plataforma metodológica poderia atender às muitas demandas desse segmento de recém-chegados inesperados? Como acalantar suas formas de fazer pesquisa e incentivar práticas criadoras situadas? O que tende a diferenciar seus textos das formas consolidadas de se escrever um texto científico? No presente ensaio partimos de um paradigma oriundo da religiosidade afro-brasileira e de nossa experiência com orientações de teses e dissertações e discussões em sala de aula para cartografar um espaço de possibilidades em sociologia que podem impactar o modo como se pratica a disciplina. Primeiramente, esboçamos quatro proposições advindas da epistemologia da encruzilhada, em seguida, abordamos as implicações metodológicas desse espaço teórico delineado a partir da religiosidade afro-brasileira, considerando seus efeitos na pesquisa sociológica. Concluímos com uma breve reflexão sobre os ganhos e perdas desse tipo de exercício de definição de um espaço metodológico de e para o segmento recém-chegado de gente negra na sociologia brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Encruzilhada; contracolonialismo; religiosidade afro-brasileira; metodologia.

ABSTRACT: The politicized entry of a segment of the population that experiences human disqualification in its daily life imposes a denaturalization of the researcher's place, which has the effect of politicizing the epistemic space of scientific production. What methodological platform could meet the many demands of this segment of unexpected newcomers? How can we nurture their ways of doing research and encourage situated creative practices? What tends to differentiate their texts from the consolidated ways of writing a scientific text? In this essay, we start from a paradigm originating from Afro-Brazilian religiosity and from our experience with supervising theses and dissertations and classroom discussions to map a space of possibilities in sociology that can impact the way the discipline is practiced. First, we outline four propositions arising from the epistemology of the crossroads, then we address the methodological implications of this theoretical space outlined from Afro-Brazilian

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

religiosity, considering its effects on sociological research. We conclude with a brief reflection on the gains and losses of this type of exercise in defining a methodological space by and for the newly arrived segment of black people in Brazilian sociology.

KEYWORDS: Crosswords; contracolonialism; Afro-Brazilian religiosity; methodology.

RESUMEN: La entrada politizada de un segmento de la población que experimenta la devaluación humana en su vida cotidiana impone una desnaturalización del rol del investigador, lo cual politiza el espacio epistémico de la producción científica. ¿Qué plataforma metodológica podría satisfacer las múltiples demandas de este segmento de recién llegados inesperados? ¿Cómo podemos nutrir sus formas de investigar y fomentar prácticas creativas situadas? ¿Qué tiende a diferenciar sus textos de las formas consolidadas de escribir un texto científico? En este ensayo, partimos de un paradigma originado en la religiosidad afrobrasileña y de nuestra experiencia en la dirección de tesis y disertaciones, así como en debates en clase, para trazar un espacio de posibilidades en sociología que puede impactar la práctica de la disciplina. Primero, esbozamos cuatro proposiciones derivadas de la epistemología de la encrucijada; luego, abordamos las implicaciones metodológicas de este espacio teórico delineado desde la religiosidad afrobrasileña, considerando sus efectos en la investigación sociológica. Concluimos con una breve reflexión sobre las ventajas y desventajas de este tipo de ejercicio a la hora de definir un espacio metodológico para y por el segmento recién llegado de la población negra a la sociología brasileña.

PALABRAS CLAVE: encruzilhada; contracolonialismo; religiosidade afro-brasileira; metodologia.

Introdução

Os efeitos da colonialidade no cotidiano acadêmico abastecem o processo de empobrecimento epistêmico das universidades brasileiras: processos de seleção euro-centrados (quando o capital étnico-racial associado à aparência) se articulam à lógica de funcionamento do capital cultural para produzir um efeito de sub-representação não branca; insinuações subliminares e formas magistrais de se dirigir aos não eleitos têm efeitos de censura que quando interiorizados funcionam como estruturas de autocensura; um campo fechado e possibilidades de expressão passíveis de reconhecimento acadêmico provocam o cerceamento dos lugares de enunciação credíveis. Na medida em que as perspectivas não-brancas são capturadas por lugares brancos de enunciação, nossas disciplinas estão assentadas sobre um ruidoso silêncio que se configura como dupla captura de alteridades, dentro e fora das universidades. O resultado é uma redução do campo de mediações por corporalidades negras, já que nas redes de tradução as alteridades mais radicais só podem ser representadas de modo crível por pessoas dotadas das competências de tradução autorizadas, portanto, brancas.

Mas, contra esse cenário, o ingresso de um contingente maior de pessoas negras, quilombolas e indígenas nos programas de pós-graduação das ciências sociais e humanas, por

conta de políticas de reservas de vagas, se configura, de múltiplas formas, como uma entrada política. O lugar de sujeito que ora se escava sob carnes desqualificadas pelo racismo não se faz autorizar num espaço acadêmico sem se temporalizar nas bordas do desastre colonial. Apostamos, aqui, que vem se constituindo nas universidades brasileiras uma modalidade de pensamento que se faz nas bordas desse acontecimento que é a escravidão, o primeiro grande desastre humano da modernidade e que talvez ainda não tenha deixado de eclodir. É nesse espaço de hesitação, em que o acontecimento não anuncia claramente que chegou ao seu fim, que teses e dissertações estão a eclodir. Do lado daqueles em quem o desastre se inscreve como suspeição quanto à integral humanidade e a desqualificação carnal se faz calcificada em gestos cotidianos de racismo, a pergunta sobre o devir do humano em um mundo racializado se faz premência.

Não será, entretanto, pela irrupção de novas formas de elaboração de teses e dissertações, apenas, que o campo disciplinar muda com a chegada significativa de pesquisadores negres. É sobretudo por uma alteração na estrutura do auditório para os “trabalhos científicos”. Não se trata mais de ciências humanas de brancos escrevendo para pares brancos. Instala-se, como parte da estrutura outrem da academia, um “eu sei o que você escreveu!”, “vejo o que se fez com os meus!”. Essa estrutura paranoica faz delirar todo o espaço disciplinar de enunciação sobre o outro. Esse “nós, os negros”, diz à academia que alguém mais está aí, à espreita, e que está aí e não se reconhece nos modos estabelecidos de se elaborar que configuram as disciplinas.

A entrada politizada de um segmento da população que experimenta no cotidiano a desqualificação humana impõe uma desnaturalização do lugar do pesquisador, da pesquisadora, que tem um efeito de politização do espaço epistêmico de produção de trabalhos científicos. A descorporalização dos locus de enunciação passava em larga medida por injunções do antiessencialismo que funcionam como máquina de silenciamento das experiências subalternas que se expressam localizadas geopolítica e corporalmente. Como se o corpo não fosse capaz de nomadismo identitário, a desessencialização das identidades ficou colada a dispositivos de descorporalização dos lugares de enunciação. Em resposta, a auto-localização – na forma do “meu lugar de fala” – é uma auto constituição que torna visível e conjura os silenciamentos. E a exploração mais aguçada das lacunas em perspectivas racializadas apresenta a sub-estrutura do nosso campo coletivo de enunciação como silenciosamente cúmplice do genocídio negro e

indígena. Isso certamente confere a esses pesquisadores possibilidades de uma intervenção na episteme estabelecida para desbloqueio de possibilidades de pensar em torno da tragédia da humanidade africana negada.

É o que se pode ver nos complôs marginais em que estudantes cotistas negras exploram leituras de cânones negros para experimentações de pensamentos que não cabem em seus bancos escolares. Se estudantes não brancos continuam ocupando posições centrais nas geografias universitárias, um complô epistêmico nasce nas margens, com a potência de fazer cerco ao centro. Tomamos as margens, aqui, como ponto de observação estratégico, borda desde onde se pode ter noção da circunscrição do centro, de seu tamanho, de seus limites, das suas zonas desprotegidas, mal guarnecidas. É das bordas dos métodos instituídos que se pode chamar a prestar contas as pretensões mirabolantes de universalismo; a defesa intransigente de um lugar de enunciação melhor situado, desde onde seria possível ver mais, melhor e narrar o visto com mais propriedade. Essas corporalidades inadequadas ao espaço acadêmico ainda branco exigem, implicam, se retraem. Aguardam o momento. Acumulam forças para frequentarem a encruzilhada do sistema de modo incontornável. Seus escritos carregam as potências do cruzamento. A interseccionalidade é, nesses textos, tematizada, não como lugar de síntese e consubstancialidade fixa, mas de prosseguimento de uma multiplicidade de forças históricas, devires femininos do negro como raça generificada e gênero africanizado.

Que plataforma metodológica poderia atender às muitas demandas desse segmento de recém-chegados inesperados? Como acalentar suas formas de fazer pesquisa e incentivar práticas criadoras situadas? O que tende a diferenciar seus textos das formas consolidadas de se escrever um texto científico? As orientações de teses e dissertações e discussões em sala de aula nos permitem cartografar um espaço de possibilidades em sociologia que podem impactar o modo como se pratica a disciplina. Na seção seguinte deste ensaio partiremos da religiosidade afro-brasileira para situarmos a arquitetura de um espaço não-científico e não-filosófico de onde emanam insights que estão a munir essa sociologia marginal de perspectivas teóricas inusitadas para as ortodoxias teóricas estabelecidas. Na terceira parte abordaremos as implicações metodológicas desse espaço teórico delineado a partir da religiosidade afro-brasileira, considerando seus efeitos na pesquisa sociológica. Concluiremos com uma breve reflexão sobre os ganhos e perdas desse tipo de exercício de definição de um espaço

metodológico de e para o segmento recém-chegado de gente negra na sociologia brasileira^{4*}

Sociologia na encruzilhada

Nesta secção pretendemos elaborar reflexões sobre possibilidades epistêmicas que já vemos sendo experimentadas nos escritos pós-graduandos negros. Conseguiremos desmontar a exigência de que ingressantes por cotas raciais deem, ao longo de suas pós-graduações, provas reiteradas de não serem incompetentes para seus campos disciplinares? Esse ensaio também deve servir – contra a necessidade de provar a própria inocência na polícia, na academia - a que essas estudantes não sejam levadas a ceder a apelos desse tipo ao desejarem produzir seus trabalhos em outras formas, pautadas por lealdades estranhas à Universidade, aptas a aportar recursos à constituição de “práticas abolicionistas negras” (Pereira, 2022).

Nesse sentido, temos visto pesquisadoras negras vencerem o mal-estar de trabalhar sob paradigmas que não dialogam ou subalternizam seus saberes de origem, mobilizando a categoria encruzilhada ao lado de outros dispositivos de traçado de biografemas que potencializam a acuidade epistêmica do escrever nas margens do sistema acadêmico. Esse lugar marginal na academia é articulado a perspectivas e interesses emancipatórios de seus lugares de pertencimento e lhes aparecem como uma encruzilhada de saberes. Assim como a umbanda negra se configura na encruzilhada do catolicismo popular, do espiritismo e de diversos africanismos e indigenismos, também as pesquisadoras negras mobilizam as modalidades consagradas de pesquisa desde formas outras de se perceber e articular conhecimentos, sensibilidades e potências políticas. É também o que temos percebido com a utilização do conceito de interseccionalidade por parte dessas mulheres, um exercício de produção de saber na encruzilhada.

Um continente de conhecimentos emerge desse lugar de enunciação enquanto uma multiplicidade incontável de ângulos novos, muito além dos regimes normativos, das metodologias e das matrizes epistemológicas fixadas em nossas disciplinas. Textos construídos na encruzilhada de forças ainda não recenseadas pelos inspetores da matriz colonial de produção de conhecimento escapam à possibilidade de serem domesticados. Não foi essa a modalidade de revogação dos santos católicos que o pensamento de matriz afro-brasileiro

^{4*} Chamadas e citações indiretas devem estar conforme a norma NBR 10520:2023.

impôs, nos terreiros, à liturgia católica? Nos altares (congás) da Umbanda, as estatuetas de santos católicos estão presentes. Mas intensidades sagradas são evocadas *apenas o suficiente* para que sua materialidade seja cavalgada pela potência do acontecimento negro. Na negreira escritura, do mesmo modo que com os santos católicos, as referências teóricas canônicas permanecem no texto, mas não sem que um abismo de possibilidades se instale sob cada enunciado como a esquiva-potência de sentidos da resistência aos colonialismos. Mais do que convocar autores canônicos ao texto para um acerto de contas, apontamos para possibilidades práticas de iconoclastia: autores cujo lugar de enunciação é, mais do que legitimado, prestigiado, são convocados ao texto apenas em tempo de reverenciarem interlocutoras de campo. Não serão mobilizados para produzir interpretações, para sobrecodificar o que disse uma Yalorixá, uma mestra quilombola, como seus melhores tradutores, a ponto de tornarem-se mais audíveis do que elas. São invocados por uma mediação negra apenas o suficiente para garantir que a potência teórica dos interlocutores de campo não se dissipe na chegada à superfície do texto.

Na medida em que os eventos racistas precisam ser habitados pelos corpos negros, o negro na universidade eclode como um sujeito estrangeiro em sua própria corporeidade (Collins 2016). Nessas circunstâncias, escrever é proceder à mediação de alteridades entre sentidos de um sujeito nômade e corporalidades tornadas insuportáveis. No ângulo insuportável do acontecimento colonial, o sujeito negro que escreve escava perspectivas como procedimento de tornar habitável um corpo na intersecção de múltiplos sistemas de opressão (Puar 2012).

Reivindicamos aqui a possibilidade de se conferir estatuto epistemológico pleno a modalidades de pensamento e efetuação da teologia e práticas das tradições de terreiro de matriz afro-brasileira. Explicitar esquemas de pensamento dos regimes temporais da religiosidade afro-brasileira de modo a problematizar dimensões cruciais de, também, vidas afro-brasileiras, nos parece uma modalidade de postura decolonial mais consistente do que a importação de esquemas oriundos de paisagens euro-americanas para “aplicação” aos territórios negros.

Quando um povo é submetido ao mais persistente e prolongado processo de degradação é possível que invente um abrigo no lado subumano da existência. Essa é a hipótese que perpassa o esforço de mapear na encruzilhada a arquitetura insuspeitada de um mundo sob escombros.

Uma ontologia que prioriza o mesmo sobre a diferença e que torna o “outro” cativo da norma informa boa parte das ciências sociais que fazemos. Uma lufada de ar fresco à gente negra chegada à universidade via ações afirmativas viria, então, da possibilidade de que trabalhos sob ontologias emanadas do desastre da escravidão pudessem dar a pensar para além da inconsequência triunfalista que nos traz a todos às bordas do abismo (Ajari, 2021). A suspeita que desejamos instalar aqui é a de que uma lufada de ar talvez possa fazer desabar um império. Em rápidas pinceladas vamos destacar apenas quatro proposições em suas potências de deslocamentos epistêmicos.

A primeira proposição é a de que a encruzilhada faz pensar o acontecimento como a dimensão incorpórea que se destaca do choque dos corpos. Como o caráter incorpóreo do acontecimento, exu pilintra ou qualquer exu da linha dos malandros eclode do confronto de corpos negros com a polícia racial no pós-abolição. O exu como acontecimento é o que se manifesta de *novo* e *de novo* nos terreiros, sua incorporação instável, local e em gradiente variável. Essa dimensão inefável do acontecimento antecedendo a qualquer incorporação é o que faz persistir o passado como envelope do presente. O que os terreiros permitem é o desarranjo da linearidade temporal sob a manifestação de cristais de acontecimentos passados. Sob esse prisma, se fôssemos analisar os movimentos dos quilombos atuais, eles emergiriam como perspectivas que são encarnações do quilombo de palmares (e esse de outros que lhe antecederam), porque as mesmas forças de sentido que sustentaram Palmares eclodem de *novo* e *de novo* nesses novos territórios. Sob essa perspectiva, os quilombos atuais residem tanto no presente como no passado, em algumas de suas dimensões cristalizadas. Se trata, aqui, da abertura para seguir o agenciamento que pode nos propor outras composições do tempo em que o presente não é o tempo de uma etnogênese, mas de eclosões fragmentadas do passado, rasgando a estabilidade da linearidade historiográfica. Sob esse eixo, todo o debate que opôs estrutura à história, sob as décadas de estruturalismo e pós-estruturalismo, encontraria aqui um deslocamento desnorteador.

A segunda proposição é que a encruzilhada é o lugar da potência das diferenças livres da soberania do “mesmo”. A encruzilhada é o lugar em que a repetição pode ser sentida no espaço das *pequenas diferenças* e não no plano da degradação da norma. O exu veludo que se manifesta em dezenas de pessoas é sempre singular, não uma degradação do “mesmo” passível de ser identificado como a norma.

Aqui, nenhuma linha de identificação permite o estabelecimento de formas de hierarquização do acontecimento. Isso faz com que todo o encontro de diferenças tenha de ser mapeado como composição local, singular e instável. Se todo o acontecimento em sua localidade é uma composição de diferentes forças, então, eixos como classe, raça e gênero, podem ser pensados por extrapolação circunscrita como composições locais de diferenciais de força que podem se conectar lateralmente com outras composições locais. O cuidado com a composição das forças é a ética da encruzilhada.

A *terceira proposição* é a de que *a encruzilhada é o lugar da potência da abjeção*. Era comum há algum tempo que exus chegassem retorcidos, rastejando no chão, comendo velas, bebendo em buracos cavados na lama. Nesse ponto, somos tomados pelo desconcerto. Fomos treinados na academia para ver lógicas de engrandecimento em oposição à degradação, à abjeção, e o processo de constituição do sujeito soberano como demanda por reconhecimento. Mas se o ser do negro emerge na modernidade como o apanágio da abjeção, o ponto de cristalização máxima de todos os vetores da degradação humana, no para-aquém do humano, talvez a encruzilhada, como o lugar de eclosão afirmativa do ser negro, nos esteja a propor uma outra arquitetura para o processo de subjetivação. É consequente que uma ontologia aí pudesse emergir como abrigo do ser-em-estado-de-desdém. Nessa encruzilhada desnorteadora, o abjeto para essa humanidade que se forja no iluminismo, e se atualiza em 1948, pode ser digno de reverência sem precisar passar por reabilitação alguma. Aqui os princípios de engrandecimento próprios da lógica dominante são constantemente subvertidos pela força imanente à degradação e é o que desorienta as antropologias centradas no sujeito e na soberania. Sob a potência da pura reclamação da abjeção, a sociologia da luta por reconhecimento (Honneth, 2009), assim como as lutas por distinção (Bourdieu, 2007) ou as economias da grandeza (Boltanski, 2006) não fazem o menor sentido.

O *quatro postulado* que resulta dessa cartografia não exaustiva da encruzilhada, acentuaria que *o próprio lugar da investigação se constitui no processo pelo qual as forças que tomam forma no acontecimento criam pontos de vista*. Os pontos de vistas se fazem encarnações plurais do acontecimento, rachaduras éticas e estéticas contra as investidas epistêmicas que se fazem no esteio da colonização.

Resulta das quatro proposições um conjunto de injunções metodológicas alternativas ao modelo eurocêntrico de ciências sociais: a proposição que articula o caráter incorpóreo do

acontecimento a singularidades evita a relação soberana em que enunciados gerais tomados como universais estabelecem relações de subsunção com as particularidades que investigamos. A encruzilhada sugere eixos de relações colaterais entre engendramentos ontológicos em lugar da relação vertical própria de um silogismo. Algumas implicações metodológicas das quatro proposições esboçadas aqui serão discutidas na seção seguinte.

Injunções metodológicas

A cumplicidade entre as ciências sociais e o colonialismo (Connell, 2007) forjou não apenas ontologias e teorias metropolitanas, que a despeito de seu provincianismo adquiriram caráter universal (Chakrabarty, 1992) na esteira da expansão imperial e do desastre da escravidão. No processo de constituição das disciplinas das ciências humanas também foram forjados métodos que carregam em si traços da cumplicidade colonialista na medida em que naturalizam premissas que seguem perpetuando o lugar hegemônico dos brancos como sujeitos cognoscentes e passíveis de universalização, na medida em que subalternizam o lugar dos sujeitos não-brancos nos espaços acadêmicos (Smith, 2018). A seguir discutimos como os quatro postulados epistêmicos esboçados acima, advindos das tradições de terreiro de matriz afrobrasileiras, implicam em fissuras nas formas tradicionais de se conceber a pesquisa nas ciências humanas.

Na primeira proposição sugerimos que os terreiros permitem o desarranjo da linearidade temporal, ao nos propor outras composições do tempo em que o presente é constituído de eclosões fragmentadas do passado. A linearidade histórica é um axioma central para a teoria social. A partir dela foi possível fabricar a “diferença global” (Connell, 2007) como lente analítica para se olhar para o mundo, instituindo-se a comparação entre sociedades “modernas” e “primitivas” como ponto de partida disciplinar. Ao mesmo tempo, essa diferença global era instituída e reforçada como premissa subjacente aos modelos teóricos e metodológicos que passaram a caracterizar a pesquisa nas ciências humanas. Na medida em que esses modelos são pensados a partir do ponto de vista das metrópoles brancas, eles carregam, em seu conteúdo e forma, o olhar imperial do sujeito descorporificado, tanto mais universal quanto melhor consegue ocultar a sobreposição entre branco e “agente social”.

Em outras palavras, evocar a noção universal de indivíduo que age no mundo social,

dotado de reflexividade e de agência, em busca de distinção e de reconhecimento, como se essa fosse a experiência comum a toda a humanidade, é perpetuar a descorporificação embutida no esquecimento de que essa ideia de indivíduo corresponde a uma vivência branca no mundo. Sedimentada na tradição iluminista, essa ideia de humano, que passa a ser axiomática para as ciências humanas, foi ganhando corpo em meio ao colonialismo e à escravidão. E para que o europeu branco do século XVIII tivesse a certeza de sua humanidade, lastreada pela razão e pela auto-determinação, ele precisava delimitar os limites daquilo que não era humano. Quando Hegel propõe que “*devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos de sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a idéia de caráter humano*” (Hegel, 1999, p. 85), para se referir ao negro, ele está dando esse passo necessário para delimitação das arestas do que compõe a experiência humana, por meio da constituição do não-humano, que é o negro. Esse passo é fundamental para nossa discussão aqui porque tem implicações epistêmicas e metodológicas. A naturalização do ser social, humano, como ponto de partida generalizável para pensar a experiência da vida social, carrega em si uma convivência com a perpetuação de um “eu transparente” que precisou da constituição do “outro” afetável, o não branco (Silva, 2022).

É necessário contextualizar no processo de escravismo e de colonização a formação de um “gênero humano”, que opera como premissa ontológica das diferentes disciplinas, e que é dotado de uma consciência de si e de um self que o permite agir no mundo. Esse gênero humano só pode se entender como pleno e generalizável na medida em que se define em oposição ao outro, que representa a falta e que reafirma a plenitude do primeiro. Discutindo como isso afeta o senso de self e a consciência de brancos e negros no mundo, Wynter (2013) assinala o seguinte:

Enquanto o homem negro deve se experimentar como um defeito do homem branco - assim como a mulher negra vis-a-vis a mulher branca - nem o homem branco nem a mulher branca podem experimentar a si próprios em relação ao homem / mulher negra em nenhuma forma que não seja a de completude e de generalidade de se ser humano, uma generalidade que deve ser verificada pela evidência clara da falta de completude e de generalidade dos últimos. O aspecto qualitativo do estado mental dos dois grupos com respeito às suas respectivas experiências de seu senso de self não são somente opostas, mas dialeticamente opostas; cada qualidade da experiência subjetiva, positiva ou negativa, depende uma da outra” (Wynter, 2013, p. 40).

Essa proposição sobre a natureza do “gênero humano”, ponto de partida das diferentes ciências, evidencia que está embutido na categoria “agente social” ou “ser humano” uma

branquidade descorporificada. Ao refletir sobre as implicações metodológicas disso, estamos pensando em formas de se (re)corporificar a prática de pesquisa nas ciências sociais.

A demarcação do gênero humano na esteira do colonialismo se deu mediante o processo de classificação e de categorização das diferenças em uma gradação de humanidade e sub-humanidade. Esse processo envolveu a transformação da diferença espacial em diferença temporal (Silva, 2022), contribuindo para a construção de uma linearidade histórica. A linearidade histórica, alinhada ao mito do eurocentrismo (Dussel, 2005), que permitiu a fabricação e a perpetuação da diferença global como lente analítica para as ciências humanas, impregnando teorias e métodos, é tributária de uma noção de exterioridade.

Para que seja possível a descorporificação inerente à transparência do sujeito, que pode estudar e conhecer o mundo, escrevendo e situando-se na história, também é necessária uma noção de exterioridade. Ou seja, a ideia de que a pessoa que faz pesquisa tem a capacidade de se situar em uma posição exterior, afastada daquilo que estuda, no tempo e no espaço. Essa posição de exterioridade é geralmente desdobrada em orientações metodológicas que apregoam um distanciamento do campo no momento de análise e de escrita do trabalho acadêmico, ecoando um sujeito pesquisador não afetável, produtor de conhecimento não-enviesado.

Considerando-se o que a premissa da linearidade temporal - e a descorporificação transparente inerente a ela - carrega embutido em termos de limitações nas formas de se pensar e de se fazer pesquisa, como podemos apreciar o convite para se rasgar a linearidade histórica a partir da constatação de que o passado sempre persiste como envelope do presente?

A delimitação de um recorte temporal é um procedimento de pesquisa canônico, que pressupõe a existência de uma linearidade do tempo a ser recortado em um fragmento no qual se insere o fenômeno ou o evento a ser estudado. Implícito nesse procedimento de pesquisa está um raciocínio cronológico que organiza as experiências vividas em interação com as pessoas e os eventos relevantes encontrados no campo em uma já estabilizada linha do tempo. Mas essa forma de organizar a vivência em curso ao longo da pesquisa pode acabar por encapsular ou reduzir a riqueza de formas pelas quais o tempo se manifesta. Como apontam Cusicanqui (2010) e Smith (2018) do ponto de vista do colonizado o acontecimento colonial está inscrito em outra temporalidade, que pode ser circular e não linear, se manifestando na forma de repetições ou de um processo de violência e guerra que não terminou com o fim da colonização. Isso nos apresenta outra métrica para situar eventos da própria pesquisa, e requer um sentido atento que

coloque o artifício da temporalidade linear como algo a ser analisado e não como ponto de partida da análise.

O tempo no terreiro não é solar, mas litúrgico (Sodré, 2017). Isso significa que pouco importa o encadeamento dos fatos ou a data, importa a narrativa da experiência existencial veiculada por vizinhos, conhecidos e pessoas da comunidade. Nesse cenário, determinado evento pode ser apreendido não pela narrativa detalhada com datas inseridas em uma marcação linear do tempo, mas sim pela encarnação de uma memória afetiva expressa em fragmentos e imagens do que se viveu. Em termos metodológicos isso desmantela a forma de se olhar para o tempo como uma sucessão de passagens coerentes e concatenadas, tornando-se “imperativo acolher os paradoxos ou o que se configura como contraditório na pluralidade das versões ou das narrativas historiográficas, porque no universo dos terreiros de culto, onde vigora a atmosfera afetiva da ancestralidade, história e mito andam de mãos dadas, sem que isso atente contra a verdade do grupo” (Sodré, p. 133, 2017). Fazer pesquisa partindo dessa proposição nos dá mais liberdade para seguir os diferentes agenciamentos de tempo, deixando espaço para composições significativas que possam vir a aparecer nas interações em campo sem a necessidade de impor uma hierarquia na qual a cronologia factual tenha primazia.

Da mesma forma Sharpe (2023) reflete sobre possíveis procedimentos metodológicos que permitam transpor a fronteira entre passado e presente no que diz respeito à pesquisa sobre escravidão ou existência negra. Ao apontar que trata-se de um passado que ainda não passou, a autora assinala para a relevância de se levar em conta as diferentes fontes e formas de se conhecer aquilo que está sendo pesquisado na medida em que o conhecimento da escravização e da existência negra na escravização advém não apenas dos estudos e da pesquisa nos arquivos, mas do cotidiano. Daí a relevância da pesquisa como um trabalho de vigília, no vestígio: “estou interessada em tramar, mapear e coletar os arquivos do cotidiano da morte Negra imanente e iminente, bem como em rastrear as maneiras como resistimos, rompemos e perturbamos essa imanência e iminência estética e materialmente” (Sharpe, p.17, 2023).

O caráter em aberto do tempo do acontecimento implica a pesquisadora numa abertura para um desarranjo temporal em relação às linhas de tempo que conformam a linearidade moderna. Em princípio, a pesquisadora-ativista não sabe em que gaveta do tempo se encontra o acontecimento que a toma e lhe faculta um ponto de vista. Passado, presente e futuro têm arranjos inusitados sob a instabilidade ontológica que faz do desastre as bordas de um outro

mundo.

A segunda proposição nos instiga a pensar a potência das diferenças livres da soberania do “mesmo”. Sendo uma das regras de ouro da pesquisa social a identificação de um padrão, de uma constante, que torna o empreendimento de pesquisa relevante e digno de ser publicado, o que acontece com os ruidosos desvios que insistem em divergir, de forma desordenada e caótica, da norma? O que fazer com as diferenças, as manifestações instáveis e efêmeras com as quais nos deparamos em campo, que não se prestam à estabilização e, por isso, são silenciadas ou domesticadas na tarefa de produção de um trabalho científico coerente? Sugerimos aqui que assim como a encruzilhada é o lugar em que a repetição pode ser sentida no espaço das *pequenas diferenças* e não no plano da degradação da norma, a pesquisa social deve ser a prática que torna possível a composição cuidadosa das diferenças, dando espaço para a heterogeneidade e para a instabilidade observadas em campo no relatório final, sem que este seja desqualificado por falta de precisão conceitual ou por ambiguidade.

Em diálogo com a tradição das sociologia indígenas no campo da sociologia, Adesina (2002) propõe olhar para a filosofia yorubá como uma intervenção epistêmica que nos permite sair do paradigma ocidental caracterizado por uma forma de pensar e de conceber o mundo em termos binários. Nesse paradigma hegemônico determinada coisa é ou não é. Ser de uma forma elimina a possibilidade de ser de outra forma. Na epistemologia científica advinda desse paradigma a explicação sociológica é tanto mais válida e acurada quanto mais consegue aparar as arestas e os ruídos, deixando claro o que determinado fenômeno é e, por exclusão, o que ele não é. No texto final produzido a partir da pesquisa, essa concepção de explicação sociológica toma a forma de uma estabilização, avaliada como mais robusta na medida em que indica com maior sucesso a permanência e o padrão. A identificação de “constantes” se torna simultaneamente o ponto de partida ontológico e o parâmetro normativo a partir do qual se avalia determinados eventos em sua maior ou menor relevância, se são dignos ou não de serem registrados e relatados como parte da explicação.

Nesse paradigma, a precisão conceitual é fundamental, uma vez que são os conceitos fechados, sem arestas (tipos ideais), que capturam e nomeiam essas “constantes” encontradas no campo e permitem a comparação com outros eventos e realidades, a verificação e documentação de diferenças e variações. Essa forma de se conceber o mundo tem como premissa subjacente a estabilidade e a binariedade, sendo as coisas passíveis de serem

capturadas por conceitos precisos que sobrecodificam e estabilizam os fluxos dinâmicos. Contudo, a composição de forças é sempre instável e local e, por isso, encontrar e documentar o padrão estável não pode ser a regra de ouro da pesquisa, mas sim permitir a composição de forças, o espaço para a heterogeneidade, a existência daquilo que se repete de forma um pouco diferente, sempre. Sem classificar essas pequenas diferenças manifestadas nas repetições como degradação da norma, abrindo mão da soberania do “mesmo”. Nesse aspecto, a ética da pesquisa deve se guiar pela mesma ética da encruzilhada, o cuidado com a composição de forças.

Nas narrativas de Orunmila e de grande parte da ontologia yorubá está presente a ideia de que “duas coisas contraditórias podem coalescer e coexistir: ou, mais apropriadamente, a auto-inserção mútua de coisas contraditórias”. Isso pode ser observado no diálogo que Orunmila teve com Ogun, que expressa a composição entre a velhice e a juventude, a beleza e a feiura, que se coadunam mutuamente dentro do casamento: “aquele que casa com a jovem bela no presente tem uma frágil e velha donzela do futuro embutida (imane) na bela e jovem noiva do momento”. A lógica que orienta essa estrutura de pensamento não é a da separação binária entre dois momentos ou duas existências que se excluem mutuamente, uma no presente e outra no futuro, mas da coexistência de coisas contraditórias que coalescem.

Considerar o potencial epistêmico (Adesina, 2002) e ontológico (Rosa, 2019) desta intervenção no campo da pesquisa sociológica tem implicações metodológicas potentes. Há espaço para a multivalência na explicação, e em vez de uma lógica bivalente, na qual uma coisa é de uma forma e não pode ser de outra, cria-se espaço para se olhar para o grau ou para a intensidade em que as coisas são ora de uma forma, ora de outra. A regra do método, partindo-se dessa estrutura de pensamento, não priorizaria mais a identificação de um padrão por meio da exclusão de tudo aquilo que desvia, ou por meio da precisão de um conceito sem arestas, que limpa, simplifica e reduz a complexidade das forças em operação no campo de pesquisa. A regra do método seria não substituir a complexidade do cinza da vida real pela simplicidade do raciocínio bivalente. Abrindo espaço para a imprecisão e para a contradição que está embutida na composição de todas as coisas, a pesquisa social ganharia em precisão não na redução da complexidade a partir de uma lógica bivalente de explicação, mas na medida em que desse conta da multivalência de forças operando no campo, compondo cuidadosamente essa dinâmica no relatório final da pesquisa.

Nossa *terceira proposição* é a de que *a encruzilhada é o lugar da potência da abjeção*. Ela tem implicações metodológicas significativas porque nos sugere um ponto de partida que é avesso a uma das principais premissas subjacentes à teoria sociológica: a existência de um ator social dotado de reflexividade e de competência crítica, que age no mundo em busca de distinção e de reconhecimento. Se o ser do negro emerge na modernidade como apanágio da abjeção, sendo sua construção como o “outro” a condição que permite a habilitação do humano moderno consciente e dotado de razão (Wynter, 2013), como pensar a ontologia que emerge desse lugar na encruzilhada? Como orientar a pesquisa para possibilitar a composição de existências que emerjam como abrigo do ser-em-estado-de-desdém, que não precisam de reabilitação alguma, e sem inscrevê-las no jogo da distinção e do reconhecimento?

O processo de degradação pelo qual os brancos submeterem os escravizados resultou em uma distinção entre aqueles dotados de corpo (humanos) e aqueles considerados apenas carne (os não humanos) (Spillers, 1987). A “carne” como forma de existência negra, em oposição ao “corpo” - dotado de gênero, consciência, razão - pode ser entendida como um fundamento ontológico fértil na medida em que desagrega arranjos estabilizados na teoria social, como o de gênero. Reivindicar a monstrosidade da escravidão que desagregou corpos e existências, transformando-os em carne, é um ponto de partida insurgente para pensar em sujeito social desgenerificado, que pode ser reagregado de outras formas que não os agenciamentos de gênero tradicionais (Weheliye, 2020). É nesse espaço de potência da abjeção que surgem as possibilidades para outros processos de subjetivação que podem aparecer na pesquisa social quando há uma prática de cuidado com a composição de diferentes forças que vão se estabilizando no próprio lugar da investigação.

A terceira proposição também nos provoca a pensar sobre a forma como se define o que tem relevância no campo de pesquisa e o que pode ser descartado. A premissa sobre o sujeito social como indivíduo mais ou menos reflexivo, que tem agência no mundo, e que o constitui na medida em que busca distinção e reconhecimento, nos leva a tomar como foco central as práticas informadas por reflexividade e competência crítica e a composição do espaço social constituído por essa agência. Subjacente a essa normatividade presente na teoria sociológica – decorrente da ontologia do sujeito soberano em busca de emancipação e de uma vida digna – está embutido um programa de pesquisa que desenvolve ferramentas metodológicas aptas a capturar o movimento de engrandecimento e de reabilitação dos sujeitos no mundo, colocando

foco nas estratégias utilizadas para tanto.

Porém, quando pensamos em uma ontologia advinda da potência da abjeção, na qual sujeitos inscritos como carne talvez não precisem jogar o jogo branco do engrandecimento e da distinção - cujas regras foram definidas com sua obliteração - talvez essas ferramentas metodológicas não tenham tanta eficácia. Ou ainda, se as tomamos como parâmetro de definição para o que é mais ou menos relevante em campo, corremos o risco de negligenciar ou de silenciar as existências dos sujeitos negros que estão no mundo mas que não pertencem à sociedade civil (Wilderson, 2003). Esse é o tipo de negligência que afeta desenhos de pesquisa e métodos associados, e acaba por perpetuar o colonialismo no campo da pesquisa sociológica.

Assim como o humanismo é definido pelo engolfamento do outro afetável no processo de constituição do “eu transparente” (Silva, 2022), protótipo do sujeito soberano, consciente e racional, também a grande narrativa sobre o movimento da sociedade, encarnado nas lutas por direitos e por reconhecimento, parte de um ponto de vista branco e ocidental. Isso significa que tanto os marcos entendidos como definitivos nestes processos, quanto o formato das agências daqueles que encarnam as lutas, são definidos mediante o apagamento das existências negras e do desastre da escravidão. Não obstante, sem recair nelas qualquer suspeição de epistemicídio, essas definições ganham vida nas teorias e modelos analíticos no campo da sociologia na medida em que se tornam parâmetros para analisar a configuração de outras agências e formas de organização dos sujeitos em busca de sua emancipação.

Isso é visível na distinção comumente feita no campo da sociologia política entre formas de ação política que se dão no marco da democracia e aquelas formas que a ameaçam, geralmente aquelas que envolvem violência - forma abjeta de ação política, entendida como moralmente reprovável dentro da democracia. Mas essa distinção entre uma forma de ação consequente e politicamente consciente em oposição a formas não-democráticas - sendo a primeira geralmente priorizada como tema de pesquisa - só é possível porque se negligencia as existências negras e o fato de que a violência contra os negros é gratuita e pré-consciente. Não é utilizada apenas como forma de coerção, em reação a alguma ação, mas se dá de forma permanente, haja vista que os negros não estão na sociedade civil e, portanto não estão sujeitos à lógica do consentimento, apenas à lógica da coerção (Wilderson, 2003). Não há, portanto, uma opção pelo caminho da violência em oposição a outras formas de ação política, ela já está dada e é constitutiva da existência negra transformada em carne. É por meio de violência que

se deu historicamente o processo de transformação de pessoas em propriedade (James, 2001). Como sugerem Patrice Douglass e Frank Wilderson III, derivada da violência, o pensamento crítico negro tem necessariamente foco na violência:

A violência é uma necessidade estrutural para a constituição do negro. Idealmente, filósofos (estudando metafísica) e teóricos críticos (estudando o status relacional do sujeito) não deveriam ser capazes de trabalhar sem contemplar a violência que possibilita o (não)ser negro; mas, de fato, a evasão da negritude-qua-violência é o que dá a essas disciplinas sua suposta coerência. (Douglass, Wilderson III)

Uma das implicações da priorização de formas “democráticas” de ação política é a exclusão de estratégias como saques, rebeliões e motins, utilizadas de forma recorrente pela população negra ao longo do tempo, como forma válida de agência política a ser estudada. Nos desenhos de pesquisa que priorizam um enfoque em formas de ação e de organização que buscam “ampliar” o escopo da democracia, jogando dentro de suas regras e não a ameaçando, há uma leitura do mundo branca que carrega embutida uma teoria assimilacionista (Bracey, 2016), ou seja, parte-se da premissa de que os negros serão incluídos na democracia e terão seus direitos garantidos pelo Estado na medida em que adotem estratégias políticas eficazes e consequentes. Todavia, essa forma de emancipação inerente a uma lógica de engrandecimento que tem como telos o reconhecimento como sujeito pleno de direitos na modernidade democrática nunca foi a orientação teórica inerente a boa parte das existências negras. As práticas insurgentes vêm navegando na potência da abjeção e do movimento que advém da constatação de que a conquista da democracia não é um marco e pode ter se dado às custas da predação da carne negra (James, 2016).

A terceira proposição exige também atenção com as premissas embutidas nas abordagens teóricas que convidamos para nossas pesquisas. A dignidade como potencial e valor inerente a toda vida humana é fundamento central para os filósofos ocidentais, sendo a vida digna e sua relevância para o processo de emancipação central na teoria do reconhecimento. Contudo, quando se olha para a tradição do pensamento humanista ocidental, sempre houve exceções a esse fundamento quando sujeitos racializados são contemplados (Ajari, 2021). Isso fica evidente na citação de Hegel sobre os negros reproduzida no início desta seção. Ou seja, se a dignidade humana como potencial é um axioma fundamental na filosofia ocidental, com todos os seus desdobramentos em tradições teóricas, como pensar as existências negras que não estão incluídas nessa premissa desde o princípio (sendo na verdade a condição de possibilidade para

a existência dessa espécie de humano)? O que acontece quando formulamos desenhos de pesquisa dentro dessas tradições teóricas que carregam embutidas essas premissas? O que elas fazem com nossa forma de pensar o campo e em que medida nos levam a reproduzir uma cegueira quanto a formas de existência e de subjetivação que se constroem na potência da abjeção e na recusa ao convite ao engrandecimento, ao reconhecimento e à assimilação? Talvez a dinâmica das forças e intensidades que se compõem no campo de pesquisa indiquem que o foco analítico não deva estar na luta por reconhecimento ou na assimilação em uma vida digna nos termos dos colonizadores, mas sim na luta por soberania, no movimento, na fugitividade (Pinho, 2021) que não se presta a uma fixação ou a um reconhecimento assimétrico (Ajari, 2021).

Nossa quarta proposição é a de que *o próprio lugar da investigação se constitui no processo pelo qual as forças que tomam forma no acontecimento criam pontos de vista*. Os pontos de vistas se fazem encarnações plurais do acontecimento, rachaduras éticas e estéticas contra as investidas epistêmicas que se fazem no esteio da colonização. A desobediência epistêmica passa aqui pela recusa ao lugar de quem sabe onde e como estabelecer um plano em que as ontologias dos outros podem ser traduzidas, de quem sabe previamente onde e como estabelecer as fronteiras *entre* o Eu que pesquisa e o Outro com quem se produz saber. Sob uma relação de metonímia com a religiosidade afro-brasileira, o lugar de pesquisa e enunciação se constituem no processo pelo qual forças do espaço de produção de saberes “se ocupam” da corporalidade do pesquisador e o pesquisador “vira” um outro em relação ao que poderia ter sido projetado previamente. Ao vir a ser um ponto de vista deslocado em relação a qualquer projeto prévio seus interlocutores estão também em processo de “se ocupar” pelas forças que vão eclodir na relação de produção de saber.

Nossa quarta proposição se desdobra numa prática de pesquisa que parte dos assombros causados pelos pensamentos contra-coloniais no modo como desamarram os ligamentos da ontologia. Nos propomos em seguir pensamentos que desalojam as grandes divisões (humanos e não-humanos, corpo e espírito, natural e sobrenatural...) ao apresentarem modos de vida não apenas inusitados, mas invisíveis sob as gramáticas ontológicas. É a partir desses desligamentos que os temas, recortes, modos de se deixar conduzir vão modelando a pesquisa, impondo a morte do pesquisador como sujeito e um desarranjo das linhas temporais usuais nos projetos. Dessa morte emergiria uma vida paraontológica da pesquisa assombrada pelas formas

inusitadas de outros mundos que poderiam ter sido. O pesquisador, inserido nesses experimentos mentais coletivos de contra-colonização, se faz parte do pensamento em emergência e deve, portanto, usar "ferramentas conceituais" emergentes do encontro e fazê-las ressoar ao lado ou contra as teorias acadêmicas. As técnicas de observação quantitativa baseadas em ferramentas de medição, rastreabilidade e monitoramento, são, portanto, inadequadas. Métodos qualitativos e reflexivos devem ser reconstituídos em mesas de consulta sobre suas dimensões éticas e estéticas. A analogia e mimetização dos procedimentos usuais de produção de saberes do lugar tornam o pesquisador um aprendiz de metodologia em campo em vez de alguém que chega com procedimentos previamente definidos.

Conclusão

A encruzilhada, tal como aqui a retratamos, é a ontologia que nasce do desastre. É a forma incorpórea do acontecimento escravidão/colonialismo e resposta negra no mundo sub-humano. Respostas similares em vários outros lugares podem engendrar ontologias similares, pelo que pontos de contacto podem viabilizar trilhas de investigação. Não se trataria de encontrar as mesmas estruturas em diferentes situações históricas, mas sim intensidades variáveis de um acontecimento que sempre se singulariza de forma diferente. Para nós, a encruzilhada pode ter sido o caminho para seguir da tradição dos povos de terreiros aos povos dos quilombos numa relação colateral de contágio investigativo. Não há conceitos oriundos da religiosidade afro-brasileira a serem encontrados subsumidos nas novas particularidades locais. O que a metodologia das encruzilhadas desencadeia nas nossas pesquisas é uma série de interrogações novas e a busca de ontologias outras, que rejeitam as suposições de uma mesma modernidade em processo de diferenciação na periferia. Outros pontos de partida podem levar a outras articulações colaterais.

A pesquisa é necessariamente uma insurgência violenta contra as epistemes dominantes. Mas não apenas como insurgência epistêmica, sobretudo como modo de eclosão do fenômeno em investigação. O exu que eclode nas encruzilhadas da quimbanda é uma insurreição em princípio, mesmo que possa ser depois capturada pelas economias dominantes de grandeza. Levar a sério a possibilidade de uma *incorporação* tal como nos ensinam as religiões afrobrasileiras, nos permite conspirar modos de incendiar a casa colonial? Talvez esse lugar de

enunciação, que se tece com a academia, possa sustentar o perigo que deve sustentar – quando diz respeito a gente negra - se for *incorporado* no espaço da escrita. *Incorporar*, cumpre dizer, não é o mesmo que ocupar. Ao incorporar cede-se o corpo e *parte* da consciência aos exus. É nessa configuração temporária e acachapante de um novo corpo para a escrita, governado pela força desterritorializadora dos exus, que a comunicação pode escapar da fixação. Não deixar que ela opere a partir de traduções oportunas, produtoras de novas conclusões sobre um Outro – quilombola, de periferia, de terreiro - que não fazem mais do que reduzi-lo a algo inteligível a uma matriz ainda e sempre externa, capaz de, ali na ponta, se impor contra seu sagrado direito de livre determinar-se.

Trata-se, aqui, contra as cartografias coloniais, que operam decodificando o mundo em territórios - corpos e terras - a serem repartidos e apropriados pelo colonizador, de escrever como quem produz mapas para desnortheastá-lo, enquanto realiza retomadas. Ao invés de aceitar o bem-vindo e requisitado posto de mediador, capaz de decodificar para a academia, a partir de seus marcos e de seus debates caros, práticas cotidianas e ancestrais de gente negra engajada, em cheio, na guerra contracolonial, propõe-se, aqui, complicar a comunicação acadêmica, escrevendo - como Amina Mama em “Será ético estudar África”- para marcar o *não*.

Não se pode escrever sem demarcar um lugar de enunciação na guerra antinegra. Pereira, em “Impróprios para a História” (2022, p. 16) fala do assassinato do jovem Michael Brown, por um policial, na cidade de Ferguson, Missouri, em 9 de agosto de 2014:

Não serei neutro quanto ao caso: nas páginas que seguem, partindo de diversos prismas, argumentarei o quanto o racismo antinegro marcou essa interação. É do lado da vítima que estou. É compartilhando da raiva expressa por várias pessoas negras que se rebelaram após o ocorrido que escrevo.

Não se pode começar a entender esse acontecimento/fenômeno sem levar em conta quem teve de lidar com seus efeitos; Não se pode reduzir o que esses povos vivem a essa proposta de enquadramento teórico; Não se pode traduzir desse modo; Não se pode traduzir. Escrever com comunidades, povos, gente negra, para torná-las opacas (Glissant, 2021) e incontornáveis.

O que está aqui em jogo é a possibilidade de uma disciplina constitutiva de modos negros de tornar legíveis para negros, as vidas negras, no submundo. Para liberá-las da pretensão de transparência e comensurabilidade do mesmo.

Mostramos que nas bordas de uma fissura que é o anseio de uma comum humanidade e

o deslocamento imposto pela suspeição de uma sub-humanidade se configura um lugar negro de enunciação que não se faz sem outro fundamento que não o desastre como uma especial provocação ao pensamento. Em torno da tragédia da humanidade africana negada, o pensamento se faz sondando o desastre e reclamando um sentido de urgência como se se tratasse da iminência de uma grande catástrofe que de algum modo esteja a liquidar qualquer sentido pertinente do humano. O que, portanto, a presença de coletivos de pesquisadores negros impõe ao campo das humanidades é uma temporalidade: o fato de que também se elabora nas bordas do desastre passa a coexistir com outras temporalidades da disciplina como uma acusação de negligência e silenciamento.

O desastre colonial como estrutura do tempo presente se configura como uma perspectiva no campo e impõe que seja levada em conta. É em torno do desastre que se irradia por disciplinas diversas algo que se poderia chamar de um pensamento social negro. Emerge nas inquietações a respeito das possibilidades de uma filosofia africana e que não seria mera etnofilosofia, na reconstituição da estrutura da alteridade quando o antropólogo é corporalmente atravessado pelo devir colonizado, nas exigências de reconstituição do que a sociologia silenciou sob o tabu de raça e na ansiedade em torno da canonização de pais fundadores negros de um pensamento negro. Em todas essas agendas para-acadêmicas emergentes se configura um pensamento social que se faz como resistência cultural com muitas dimensões de contracultura juvenil. Ao tempo em que se faz como uma estrutura-auditório capaz de impor à consciência branca da alteridade um desvio paranoico fundamental que tende a obrigar a todos a fazer filosofias e ciências humanas de modo diferente.

Propomos, portanto, um paradigma oriundo da religiosidade afro-brasileira e que vem encontrando desdobramentos acadêmicos nas mãos de importantes intelectuais negras. Sugerimos que das práticas e discursos que emanam das encruzilhadas é possível se descortinar uma ontologia que pode informar o processo de documentação dos espaços de vidas predominantemente negras melhor do que as teorias importadas do mundo euro-americano.

Referências

ADÉSÍNÀ, Jimí O. “Sociology and Yorùbá Studies: Epistemic Intervention or Doing Sociology in the „Vernacular“?” *African Sociological Review / Revue Africaine de Sociologie*, vol. 6, no. 1, 2002, pp. 91–114

AJARI, Norman. Reconocimiento y dignidad en la era del apartheid mundial. In: Dignidad o muerte: Ética y política de la raza. Editorial Txalapart, San Isidro, 2021

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. On justification: economies of worth. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BRACEY, G. E. (2016). Black movements need Black theorizing: Exposing implicit Whiteness in political process theory. *Sociological Focus*, 49(1), 11-27.

CHAKRABARTY, Dipesh. Provincializing Europe: Postcoloniality and the critique of history. *Cultural Studies*, 6, no. 3 (1992): 337-357.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016

CONNELL, Raewyn. Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science. Routledge, 2007.

CUSICANQUI, Silvia. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

GLISSANT, Édouard. Poética da Relação. Trad. Marcela Vieira e Eduardo Jorge de Oliveira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GORDON, L. R. Decadência disciplinar e a de (s) colonização do conhecimento. *Revista Epistemologias do Sul*, 1(1), 110-126, 2017

HEGEL, G. W. Friedrich. Filosofia da História. Brasília, Editora da UnB, 1999.

HONNETH, Axel. Luta por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009

JAMES, Joy. The womb of Western theory: Trauma, time theft, and the captive maternal. *Carceral Notebooks*, v. 12, n. 1, p. 253-296, 2016.

JAMES, C. L. R. Os Jacobinos negros: Toussaint L'ouverture e a Revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2001 [1938].

MAMA, Amina. Será ético estudar África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade in: SOUSA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Paula. (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra-Portugal: Edições Almedina, 2010. P.529-560 .

PEREIRA, A.K.S. Impróprios para a História Rebelião, Tempo e Antinegitude em Ferguson (2014-). Tese. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/255270/001163163 com acesso em 12.03.25.

PINHO, Osmundo. Cativo: Antinegitude e Ancestralidade. Salvador: Segundo Selo, 2021

Puar, Jasbir K. 2012. I would rather be a cyborg than a goddess: becoming-intersectional in assemblage theory. *PhiloSOPHIA* 2(1): 49-66.

ROSA, Marcelo C. Sociologias indígenas ioruba: a África, o desconcerto e ontologias na sociologia contemporânea. Estudos Históricos (Rio de Janeiro) 32 (2019): 389-408.

SANTOS, Antônio Bispo. A terra dá, a terra quer. Ubu Editora, 2023.

SHARPE, Christina. No vestígio: negritude e existência. Ubu editora, 2023.

SILVA, Denise Ferreira. Homo modernus: Para uma ideia global de raça. Editora Cobogó, 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SODRÉ, Muniz. Pensar nagô. Editora Vozes Limitada, 2017.

SPILLERS, Hortense J. Bebê da mamãe, talvez do papai: uma gramática estadunidense. In: SPILLERS, Hortense J. et al. Pensamento negro radical. Crocodilo, 2021

WEHELIYE, Alexander G. Habeas viscus: Racializing assemblages, biopolitics, and black feminist theories of the human. Duke University Press, 2020.

WILDERSON, III, Frank. Gramsci's Black Marx: Whither the Slave in Civil Society? Social Identities, Volume 9, Number 2, 2003

WYNTER, Sylvia. Towards the sociogenic principle: Fanon, identity, the puzzle of conscious experience, and what it is like to be "Black"." In National identities and socio-political changes in Latin America, Routledge, 2013.

Recebido em: 26 set. 2025.
Aprovado em: 01 nov. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores

Uma docente negra e a educação das relações étnico-raciais: escrevivências

A Black Educator and the Education of Ethnic-Racial Relations: Black Feminist Writing/Life Stories

Una maestra negra y la educación de las relaciones étnico-raciales: escrevivencias

Jandira de Oliveira Costa

 0000-0002-4305-168X

RESUMO: Este trabalho, de caráter autobiográfico, tem o objetivo de apresentar e refletir acerca de experiências das práticas pedagógicas vivenciadas em vista da implementação da Lei 10.639/2003, que propõe o ensino da educação das relações étnico-raciais, a História da África e da Cultura Afro-brasileira. Configura-se em um memorial acadêmico (Câmara; Passeggi, 2013) com foco mais narrativo e reflexivo acerca das experiências em escolas inseridas em bairros com população de maioria negra. Discorro acerca das experiências e vivências ressignificadas a partir da conscientização, pertencimento e posicionamento crítico em vista do desenvolvimento de práticas emancipatórias em relação ao tema proposto ora como docente, e também gestora, na educação na educação básica, ora como professora e pesquisadora no ensino superior por meio de pesquisa-ação ou docência. Parece-nos ter sido possível, ao longo do texto, relatar propostas como projetos que se integram com vistas a proporcionar a cooperação entre o tema da educação das relações étnico-raciais e diversos componentes curriculares, tanto na educação básica quanto na formação inicial ou continuada de professores, em um entrelaçamento direcionado para (re)pensar questões étnico-raciais e seu necessário enfrentamento com vistas à educação das relações étnico-raciais e uma sociedade mais justa.

PALAVRAS-CHAVE: lei 10.639/2003; relações étnico-raciais; ensino.

ABSTRACT: This autobiographical work aims to present and reflect upon experiences in pedagogical practices vis-à-vis the implementation of law 10.639/2003, which proposes the teaching of ethnic relations education, African History and Afro-Brazilian Culture, situated in schools and temporally organized within these spaces. The work takes the form of a reflective academic record (Câmara; Passeggi, 2013) of the experiences that took place in schools located in neighborhoods with a majority black population. I discuss work strategies, and work proposals, experiences, and moments that were re-signified based on awareness, belonging and critical stance based on emancipatory practices in relation to the proposed theme both as a teacher and also a manager in basic education, as well as a professor and researcher in higher education through action research. Throughout the text, it has been possible to report proposals such as projects that integrate in order to enhance the cooperation between the theme of ethnic-racial relations and several curricular components, both in basic education and in the initial or continuing training of teachers, in an interweaving directed toward rethinking ethnic-racial issues and their necessary confrontation with a view to ethnic-racial relations education and a fairer society.

KEYWORDS: law 10.639/2003; ethnic-racial relations; teaching.

RESUMEN: Este trabajo, de carácter autobiográfico, tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre las experiencias de las prácticas pedagógicas vividas con miras a la implementación de la Ley 10.639/2003, que propone la enseñanza de la educación para las relaciones étnico-raciales, la Historia de África y la Cultura Afrobrasileña. Se configura como una memoria académica (Câmara; Passegi, 2013) con un enfoque más narrativo y reflexivo sobre las experiencias en escuelas ubicadas en barrios con población mayoritariamente negra. Discurso sobre las experiencias y vivencias ressignificadas a partir de la concienciación, el sentido de pertenencia y el posicionamiento crítico con miras al desarrollo de prácticas emancipadoras en relación con el tema propuesto, ya sea como docente y también gestora en la educación básica, o como profesora e investigadora en la enseñanza superior a través de la investigación-acción o la docencia. Nos parece que ha sido posible, a lo largo del texto, relatar propuestas como

proyectos que se integran con el fin de proporcionar la cooperación entre el tema de la educación para las relaciones étnico-raciales y diversos componentes curriculares, tanto en la educación básica como en la formación inicial o continua de profesores, en un entrelazamiento dirigido a (re)pensar las cuestiones étnico-raciales y su necesario afrontamiento con miras a la educación para las relaciones étnico-raciales y una sociedad más justa.

PALABRAS CLAVE: ley 10.639/2003; relaciones étnico-raciales; enseñanza.

Palavras iniciais

VOZES-MULHERES

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio
ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e fome*

(...)

(Evaristo, 2022)

Início este relato com a epígrafe do poema *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, estabelecendo o lugar social a partir do qual me posiciono e relato minhas escrituras. Por este motivo, tomo a licença de escrever em primeira pessoa, no conceito de *escritura* proposto por Evaristo e explicado por Natália (2020) quando detalha, fazendo uso das palavras de Deleuze e Guatarri, o seguinte:

Escrever não é se limitar à incidental experiência de um ser humano excepcional, não se reduz ao mero exercício narcísico – veremos isso adiante – mas é, antes, uma autobiografia, uma construção de interconexões entre vivências distendidas no tempo-espaço, sendo, assim, uma cena de agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze; Guatarri, 2014, *apud* Natália, 2020, p. 210).

Escrevo vivências a partir de outras palavras que me despertaram, enunciações outras,

promovendo encontros cruciais comigo mesma, com minha ancestralidade e com a minha história vivida e, a partir de tais encontros e consciência desperta, ações refletidas e consequentes na docência ao longo de minha trajetória no campo da educação.

Minha voz, neste relato, busca ser o ateste de tantas outras que foram, e ainda são, silenciadas por processos de racialização, exclusão e desvalorização. Busco contextualizar o entrelaçamento dos elementos e premissas da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) com a minha trajetória pessoal e profissional, justificando meu envolvimento teórico e prático na temática deste artigo, configurado como um memorial de uma mulher-educadora com seu corpo negro.

Nesta senda, este memorial tem o objetivo de apresentar e refletir acerca de experiências das práticas pedagógicas vivenciadas em vista da implementação da Lei 10.639/2003, que propõe o ensino da educação das relações étnico-raciais, a História da África e da Cultura Afro-brasileira. O memorial, conforme definição de Câmara e Passeggi (2013), configura-se

[...] como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional (Câmara; Passeggi, 2013, p. 35).

Para tanto, tento desvelar o processo de constituição de minha própria subjetividade e das práticas docentes, como também do pertencimento e posicionamento crítico em vista da educação das relações étnico-raciais. Ainda, conforme Flores (2022), opto pelo relato autobiográfico como percurso metodológico pelo fato de que “as biografias, portanto, não falam apenas dos sujeitos individuais, mas fundamentalmente, nos mostram os contextos sociais, políticos e culturais nos quais elas foram sendo construídas” (Flores, 2022, p. 23).

Sobre a perspectiva da pesquisa biográfica, o referido autor explica que esta se tornou muito mais evidente durante os últimos quinze anos, visto que grupos minoritarizados, coletivos marginalizados e feministas, como também comunidades étnicas subalternizadas, passaram a utilizá-la ativamente em suas práticas de estudo e ação, como uma reivindicação de sua própria voz em vista de mudança e justiça social. (Flores, 2022, p. 23).

Nesta senda autobiográfica, portanto, o texto se organiza nas seguintes seções: Palavras iniciais; Mulher, negra, educadora: a (re)descoberta de mim e minha consequente atuação;

Escrituras ampliadas: da docência à gestão e formação continuada; Outros tempos, outras atuações, mas o foco na EREER continua...; Escrituras de outros espaços: a atuação no ensino superior, seguidas das Palavras finais.

Mulher, negra, educadora: a (re)descoberta de mim e minha consequente atuação

Sou Jandira de Oliveira Costa, professora afro-indígena brasileira, atualmente atuante no ensino superior e aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo (REMESP). Defino-me como uma mulher afro-indígena, de origem humilde, descendente de negros escravizados que *"não viraram comida de tubarão"*¹ nos oceanos de outrora, e de povos originários, especificamente de uma adolescente da etnia Xavante, que foi capturada e escravizada em terras nordestinas. Meus pais, oriundos do sudoeste baiano, migraram para São Paulo no início da década de 1960 em busca de melhores condições para viver.

Para dar continuidade, preciso ainda trazer, novamente, a voz de Conceição Evaristo e seu conceito de escritura, aprofundando o conceito que ela própria explica:

Escritura, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. (Evaristo, 2020, p. 30)

Assim como Conceição Evaristo, que não nasceu cercada de livros, mas tomou a palavra e a escrita para fazê-las ressoar, também não cresci rodeada por livros, contudo, tornei-me educadora, sendo a primeira professora da minha família e, similarmente, tomei a palavra e a escrita para fazê-las ressoar.

Ingressei na REMESP em 1988. Minha atuação na educação básica foi ampla (docência, gestão, cargos técnicos) e coincidiu com a gestão de Paulo Freire, então Secretário da Educação

¹ Frase dita com frequência por Mano Brown antes de cantar Nego Drama em diversos shows do grupo Racionais MC's. Refere-se às pessoas que morriam na travessia no oceano Atlântico. Acerca da mortalidade dos que eram capturados na África, segundo Gomes (2019, p. 36), entre 40% e 45% dos africanos capturados morriam no caminho entre as zonas de origem e o litoral; dos sobreviventes, mais 10% a 15% faleciam enquanto aguardavam o embarque nos portos (o que podia durar cerca de um mês) e, dos que embarcavam nos navios negreiros, aproximadamente 10% morriam durante a viagem pelo oceano.

no município de São Paulo. A leitura de obras como *"Pedagogia do Oprimido"* (Freire, 1968) foi crucial, transformando minha consciência ao me fazer entender que a exclusão e todos os processos de preconceito racial e social vivenciados pela comunidade negra em geral não se tratavam (e não se tratam) de questões pessoais, mas sim de intrincadas conjunturas sistêmicas e estruturais nas quais fora assentada a sociedade brasileira (Mignolo, 2017).

Esta conscientização me impulsionou à luta e à resistência contra o racismo em escolas periféricas, onde geralmente atuei, com maioria de estudantes negros e negras, com recorrentes distorções de idade-série e a multirrepetência à época. Buscava valorizar as histórias, culturas e os direitos das pessoas com corpos negros e indígenas, e suas histórias, nas escolas.

No alcance de minhas possibilidades de atuação, mesmo que tateando à época, utilizei os pressupostos freireanos para transgredir o sistema em sala de aula. Um exemplo disto é que, antes mesmo da Lei nº 10.639/2003, eu buscava promover a representatividade negra e indígena, no ambiente escolar, por meio da literatura, usando obras como *"Menina Bonita do Laço de Fita"* (Ana Maria Machado), *"O Menino Marrom"* (Ziraldo), e alguns livros de lendas indígenas e contos africanos disponíveis nos acervos das salas de leitura das unidades educacionais, apesar da escassez de materiais literários paradigmáticos à época. Dada esta realidade, mantinha-me, frequentemente, em leituras de mitos, lendas, contos e narrativas tradicionais.

Importante ressaltar que, na literatura infantil brasileira, as personagens negras eram majoritariamente representadas de forma subalterna e secundária. O Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato, uma coleção de 23 livros considerada um marco nacional e influente na cultura brasileira, exemplifica tal tendência por meio de figuras como Tia Nastácia e Tio Barnabé, cuja posição coadjuvante reforçava ideologias de discriminação e menos-valia.

Contudo, a representação de personagens do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, como também outras obras lobatianas (como em "Urupês", e seu personagem Jeca Tatu, e o romance "O Presidente Negro") vão além de posição subalterna ou coadjuvante. Estudos publicados como os de Stepan (2004), Figueiredo (2019), Ferretti Junior (2020), Leal e Silva (2022), Santos (2022), Hora (2023), dentre outros, evidenciam que a trajetória e o pensamento do referido autor estão atrelados a um histórico de racismo e eugenia² manifestos na reprodução de

² Eugenia: Ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoramento genético da espécie humana. (Dicionário Aurélio)

ideologias discriminatórias em sua vasta e influente produção literária.

Este cenário da presença dos negros e negras como velhos contadores de história, personagens subvalorizados ou folclóricos, ou ainda da ausência do negro na literatura, evidenciando uma hierarquia racial, é explicado por Gouveia, e, em suas palavras,

Na verdade, a questão da raça emerge de forma ambígua ao longo de tais narrativas. Por um lado, o negro vinha reafirmar a identidade nacional, associado ao folclore brasileiro e marcando com suas histórias, práticas religiosas e valores, a infância dos personagens. Por outro, esses mesmos valores não encontravam lugar no seio de uma sociedade que se pretendia moderna, fazendo-o ocupar um espaço social à parte. Enquanto a modernidade, associada à urbanidade, ao progresso, à técnica, e à ruptura, era representada pelos personagens brancos adultos, os negros eram relacionados a significantes opostos, como tradição e ignorância, universo rural e passado (Gouveia, 2005, p. 6).

Tal realidade, por desdobramento de intensas lutas dos movimentos negros, vem se modificando a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, abrindo o caminho para que publicações infantojuvenis na temática das relações étnico-raciais pudessem ser introduzidas e trabalhadas com representações de personagens negros e negras protagonistas e críticas nos currículos educacionais.

Com a aprovação da referida lei, intensifiquei minha atuação na reivindicação de recursos, como, por exemplo, com um acervo literário volante de qualidade, a fim de que os estudantes de minha turma pudessem dispor de livros para leitura em projetos diversos, para além da única aula semanal na sala de leitura, em uma luta contínua por um currículo mais inclusivo e digno para estudantes negros e negras. Destaco, também, a importância da inclusão desta pauta nas discussões em âmbito da formação continuada nos horários de estudo coletivo. Tais estudos e reflexões foram essenciais para a mobilização, ampliação e ressignificação de saberes e prática docentes em relação à valorização da herança africana, afro-brasileira e indígena.

Recordo-me que, em um momento de formação continuada em reunião pedagógica, o documentário "Olhos Azuis" (de Jane Elliott)³ impulsionou importantes reflexões sobre as estruturas de subalternização reproduzidas no ambiente escolar em função do pertencimento étnico. O impacto deste sistema de poder e hierarquização em nossos estudantes negros e

³ O documentário "Olhos Azuis" (Blue Eyed, 1996), de Jane Elliott, teve, como objetivo principal, demonstrar e fazer com que as pessoas sentissem alguns dos efeitos arbitrários e destrutivos da discriminação e do racismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XUEAgbLIKeQ>. Acesso em: 26 set. 2025.

negras, por meio de processos de racialização e subalternização, em relação ao seu próprio pertencimento étnico, é real, cruel e devastador.

Escrituras ampliadas: da docência à gestão e formação continuada

Após cerca de oito anos da promulgação da Lei 10.639/2003, minha trajetória profissional se expandiu da sala de aula para outros segmentos educacionais, como a coordenação pedagógica, direção escolar e a função de assistente técnico de educação em Diretorias Regionais de Educação (DREs).

Esta mudança de espaço social permitiu-me transcender da docência para engajar-me em outras esferas de gestão, e, inclusive, com a implementação da referida lei e formação continuada dos educadores na jurisdição de algumas DREs no município de São Paulo. Envolvi-me diretamente na formação de coordenadores pedagógicos, professores orientadores de sala de leitura (POSL), além de outras frentes de trabalho na equipe pedagógica. Um marco significativo desse período, em relação à educação das relações étnico-raciais, refere-se ao projeto “Leituraço”, iniciado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2014. De grande importância, o Leituraço incentiva a leitura e valorização de obras literárias que prestigiavam as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e migrantes. À época de sua implantação, foram enviados às unidades educacionais acervos com obras literárias para tal finalidade. Atualmente, muitas obras com este perfil já integram os acervos das salas de leitura das unidades educacionais na rede paulistana de educação.

Neste projeto, o *Leituraço*, as leituras ocorrem em sessões simultâneas, geralmente no início das aulas, em vários espaços das unidades educacionais e dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), e contam com a participação de toda a comunidade escolar. Por meio de tais ações, incentiva-se a leitura em todas as etapas da educação básica, com o objetivo de ampliar o repertório cultural de estudantes e educadores, como também promover uma visão positiva e diversa das populações afro-brasileiras, indígenas e migrantes, o que é fundamental para fortalecer o respeito e a construção da identidade.

Para ilustrar, cito alguns títulos de obras literárias que integraram o acervo enviado às unidades educacionais no ano de 2015: *O Ônibus de Rosa* (Fabrizio Silei; Maurizio A. C. Quarello), *A Cura da Terra* (Eliane Potiguara), *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do*

Brasil à África (Regina Claro)⁴.

No âmbito das atuações na gestão em unidades educacionais, as responsabilidades e as possibilidades de atuação dos gestores e educadores no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação no ambiente escolar são de diversas naturezas complexas e desafiadoras, inclusive no âmbito da EREER. Contudo, posso afirmar que minha experiência nas DREs, especialmente com as demandas formativas para a EREER, permitiu-me contribuir para a institucionalização de práticas que visam a uma educação antirracista e colocar-me de modo crítico e propositivo frente a este cenário.

Outros tempos, outras atuações, mas o foco na EREER continua...

No momento da escrita deste relato, já sou professora aposentada da REMESP e atuo em outras instâncias (formação continuada de professores e ensino superior). Desenvolvo um trabalho de pesquisa-intervenção em uma escola municipal na cidade São Paulo em região periférica, com foco em letramentos e ensino de leitura e escrita utilizando o referencial teórico-metodológico da Pedagogia com base em Gêneros de Texto da Escola de Sydney (PGES). Esta pedagogia tem como objetivo central diminuir a desigualdade na aprendizagem ao garantir que todos os alunos, especialmente aqueles de grupos historicamente marginalizados, tenham acesso ao conhecimento explícito sobre os gêneros textuais exigidos pelo currículo (Rose; Martin, 2018).

No ano de 2024, parte dos trabalhos realizados nesta pesquisa-intervenção ocorreu com uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental e sua turma, a partir do tema priorizado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: *identidade, gênero e território*. Neste grande tema guarda-chuva, a referida professora decidiu engajar-se em um projeto para investigar a realidade da mulher na sociedade tendo, como referências, mulheres inspiradoras e suas lutas nos contextos vivenciados.

Importante destacar que, no distrito municipal Pedreira, local em que a referida unidade educacional está situada, a porcentagem de população negra (pretos e pardos) é de 52,4%, conforme dados sintetizados no *Mapa da Desigualdade 2021*, por *Periferia em Movimento*⁵.

⁴ Para mais detalhes acerca do acervo do Leituraço 2015, acesse: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/acervo_Leitura%C3%A7o2015.pdf. Acesso em 26 set.2025.

⁵ *Periferia em Movimento* refere-se a uma produtora independente de Jornalismo de Quebrada com foco na geração

Neste contexto, estabeleceu-se, como foco de trabalho, o estudo de biografias de mulheres na sociedade brasileira para, a partir das realidades relatadas, estabelecer conexões com os contextos locais, articulando a produção de minibiografias para homenagear as mulheres especiais de suas famílias.

Para tanto, estabeleceu-se um projeto didático para elaboração conjunta de minibiografia de Elza Soares, em proposta de interfaces entre a leitura e a escrita, tendo, como referência, a obra “Elza: a voz do milênio” (Nini Rizzi e ilustrações de Edson Ikê), por meio de diversas estratégias envolvendo preparação da leitura, leitura detalhada e construção conjunta, trazendo à tona as discussões sobre o lugar social que ocupa a mulher negra na sociedade brasileira entre processos de discriminação, racismo, patriarcalismo e desigualdades, como também a análise linguística em busca da compreensão do funcionamento da linguagem no referido gênero de texto para promoção da leitura e escrita.

Tal proposta teve grande importância e impacto visto que não é simples refletir a respeito desta temática e tomar consciência de realidades de subalternização, menos-valia e racialização tão arraigados na sociedade e vivenciados pelas próprias crianças e as mulheres com as quais convivem em seus cotidianos. Importante lembrar que, no 2º ano do Ensino Fundamental, as crianças estão, em média, com sete anos de idade. A professora participante relatou-me que as reflexões foram impactantes em sua turma, e os relatos de seus estudantes articulavam as agruras da vida de Elza Soares com realidades vivenciadas por eles mesmos e pelas mulheres de suas famílias.

Na etapa de produção conjunta da minibiografia de Elza Soares, tendo como base a sua biografia, a profundidade de tantas reflexões ocorridas na turma sobre a temática do preconceito e racialização foi revelada. Não é o foco deste memorial relatar o projeto de leitura e produção de textos a partir da PGES em desenvolvimento no âmbito da pesquisa-intervenção nesta escola⁶, mas, sim, um caminho percorrido no âmbito da Lei n.º 10.639/03 na demanda de profissionais engajados na luta antirracista, em espaços educacionais, por uma educação democrática que reconheça o direito à diversidade étnico-racial como um princípio pedagógico

e distribuição de informação dos extremos ao centro. Dados disponíveis em: <https://periferiaemmovimento.com.br/mapadadesigualdade112022/#:~:text=Periferias%20de%20SP%20s%C3%A3o%20mais,que%20no%20restante%20da%20cidade>. Acesso em 26 set.2025.

⁶ Se for do interesse, remeto a trabalho similar publicado nos anais do VII CONBALF (Congresso Brasileiro de Alfabetização), disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1125391-o-genero-biografia-em-turmas-de-terceiro-ano-do-ensino-fundamental-pelo-vies-da-pedagogia-com-base-em-generos-da>. Acesso em 26 set.2025.

fundamental, justificada pela grande proporção da população negra e pelo reconhecimento social da riqueza de sua contribuição para o país (Gomes, 2012, p. 19).

Considero importante, contudo, socializar uma produção conjunta de texto de gênero minibiografia, de Elza Soares, num dos momentos vivenciados em aula compartilhada com a professora regente da turma no âmbito do projeto de pesquisa-intervenção, ilustrado na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Texto do gênero minibiografia construído conjuntamente⁷

MINI BIOGRAFIA – ELZA SOARES

ELZA GOMES DA CONCEIÇÃO NASCEU EM 1930, NA FAVELA DA MOÇA BONITA, ATUAL VILA VINTÉM, CIDADE DO RIO DE JANEIRO. ELA FOI UMA CANTORA E COMPOSITORA MUITO FAMOSA NO BRASIL E FORA DO BRASIL COM O NOME ARTÍSTICO DE ELZA SOARES.

ELZA SOARES PASSAVA POR GRANDES PROBLEMAS. MUITAS VEZES NÃO DEIXAVAM ELA CANTAR NO PALCO PORQUE ELA ERA NEGRA. ALÉM DISSO ELA DEFENDIA MUITO AS MULHERES.

ELA SOFRIA MUITO BULLYING, RACISMO, VIOLÊNCIA APESAR DE TODO SOFRIMENTO ELA SEGUIA A VIDA DELA. MAS ELA CANTAVA MESMO ASSIM.

ELA TEM MUITOS DISCOS GRAVADOS QUE FIZERAM SUCESSO COM SUA VOZ ROUCA E CHEIA DE BALANÇO.

EM 1962 ELA FOI CONVIDADA PARA SER MADRINHA DA SELEÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL NA COPA DO MUNDO NO CHILE.

ELA FALECEU EM 2022 COM 92 ANOS DE IDADE E CONSEGUIU REALIZAR SEUS SONHOS.

ELZA SOARES É UMA INSPIRAÇÃO PARA NÓS, POIS LUTAVA CONTRA O MACHISMO, A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E O RACISMO.

PRODUÇÃO COLETIVA – 2º ANO A – 14 E 15/08/2024

Fonte: Acervo da autora.

É relevante mencionar que, no âmbito das convenções da língua portuguesa no processo de revisão do texto produzido, ainda haveria elementos a serem trabalhados com a turma no texto, entretanto, na consideração dos tempos de aprendizagem das crianças no segundo ano, ponderou-se que os significados construídos por meio das escolhas lexicais na organização e funcionamento da linguagem no referido texto biográfico respondiam ao que os estudantes da turma queriam dizer. Contudo, posteriormente a professora deu continuidade aos trabalhos de revisão conjunta com foco em recursos coesivos e pontuação, dado que os significados, na dimensão semântica, estavam contemplados.

⁷ Para realização da pesquisa-ação, foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido com a descrição dos objetivos, aporte teórico, procedimentos metodológicos para as docentes participantes. Os termos de autorização de uso de imagem, áudio e produção dos estudantes encontram-se em posse da escola.

Ainda outros momentos ocorreram neste trabalho, e os mesmos foram expostos na mostra cultural para a comunidade educacional. Um destes momentos do projeto refere-se à elaboração de um livro sanfonado com o texto produzido conjuntamente e ilustrado pelas crianças da turma. Dos desenhos feitos, elegeu-se, na própria turma, o que seria utilizado como capa, conforme ilustrado na Figura 2 em continuidade.

Figura 2 – Capa do livro sanfonado



Fonte: Foto feita e cedida pela professora participante.

A potência desta ilustração é impactante. O reconhecimento social da importância cultural da pessoa biografada, Elza Soares, da luta e resistência como mulher negra em busca de justiça na sociedade, atesta, por meio do desenho (uma releitura da capa da obra utilizada como repertório), a sua representatividade e referência positiva na (re)construção de identidades para as crianças em formação nos ambientes educacionais. “Crianças também têm o direito de ser reconhecidas em suas identidades e de desenvolver a sua autoestima e seus valores como grupo étnico ou histórico” (Unicef, 2010), ainda mais na consideração da significativa proporção de negros na composição da população brasileira e na comunidade local.

Além disto, a valorização e o reconhecimento público da cultura e das tradições afro-brasileiras por personalidades negras e afrodescendentes no Brasil evidenciam o protagonismo de personalidades nas esferas das artes, educação e política, por exemplo, atuando como elementos de grande importância na (re)construção da identidade e autoestima para toda a comunidade negra, dadas suas referências positivas no campo das lutas sociais, resistências,

silenciamentos, conforme destaques das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...] (Brasil, 2004, p. 23).

Tais vivências, relatadas até este ponto, são alguns entre tantos trabalhos possíveis e que ocorrem nas instituições de educação em vista da implementação da EREER e em conformidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como destacado acima e também em continuidade:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (Brasil, 2004, p. 21)

Contudo, apesar de a Lei 10.639/2003 ter tornado obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos cotidianos educacionais, a sua implementação ainda é um processo desafiador. Precisamos avançar muito para que o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação seja devidamente reconhecido como uma pauta fundamental, explícita e transversal, e de muitíssima importância na luta nacional contra as desigualdades sociais.

Escrituras de outros espaços: a atuação no ensino superior

Em 2023, ingressei no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, campus Jacareí, São Paulo (IFSP – JCR), no curso de licenciatura em Pedagogia, por meio de um Processo Seletivo Simplificado (PSS) em uma vaga para substituição por, no máximo, dois anos, contudo, permaneci somente no ano de 2023, pois o professor a quem eu substituí retornaria no ano seguinte. Pelo que me recordo, cerca de cinco professoras e professores negros integravam o corpo docente do referido campus, sendo, a grande maioria, formada por professores e

professoras brancas. No curso de Pedagogia, à época, havia somente a minha presença com meu corpo negro.

No processo de atribuição de aulas, fui consultada pelos pares com o intuito de saberem meu posicionamento quanto ao interesse em ministrar as aulas do componente História das Relações Étnico-Raciais no Brasil, que faz parte do Núcleo de Formação Geral do referido curso, mas recusei a proposta. Como uma professora negra não quer trabalhar com este componente curricular? Isto gerou surpresa em alguns colegas. Esclareci, naquele momento que, enquanto educadora em vários segmentos na REMESP, atuei pela implementação da Lei 10.639/2003, e já mesmo antes de sua promulgação, movia-me em meu campo de possibilidades nesta temática. Contudo, para as aulas no curso de Licenciatura em Pedagogia no semestre em questão, eu considerava mais produtiva minha atuação dentro de meus interesses de investigação e pesquisa, dada a emergência das aulas e, nestes termos, estabeleceria nexos com a EREB. Os componentes curriculares atribuídos a mim foram: Seminários de Pesquisa e Ensino 1, Educação de Jovens e Adultos e Fundamentos Teóricos de Ensino-Aprendizagem de Geografia 1 no 1º semestre letivo, e Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa 1, Educação de Jovens e Adultos, Seminários de Pesquisa e Ensino 2, esta última em caráter de docência compartilhada, no 2º semestre, além de Orientação de Estágio Obrigatório Supervisionado ao longo dos dois semestres de atuação.

A proposta pedagógica do referido curso assevera, em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o seguinte:

(...) a necessidade de se pensar uma educação democrática, compreendendo que as contradições sociais não se resolvem no interior da educação, mas tão pouco podem ser desconsideradas num projeto de educação para todos e todas. Uma educação que visa a democracia e a emancipação necessariamente deve promover o acesso a conhecimentos socialmente acumulados relevantes para estudantes, com especial atenção àqueles provenientes de estratos sociais desfavorecidos que terão dificuldades em acessar tais conhecimentos por outras fontes, por isso a desvalorização do ensino, o esvaziamento de conteúdos e a dificuldade de acesso aos livros e às instituições de educação prejudicam mais os mais pobres (Saviani, 2000; Tragtenberg, 2012). (IFSP, JCR, 2023).

Dado tal direcionamento, como mulher negra, afro-indígena brasileira, docente naquela instituição no ensino superior, tendo já percorrido um trajeto de conscientização, atuação crítica e de enfrentamento ao racismo e outros marcadores sociais de preconceito no âmbito da educação básica, dei continuidade à imperiosa necessidade de articulação e estabelecimento de

conexões em vista da promoção de formação crítica dos estudantes no curso, visto ser a proposta vigente na instituição.

Como citado, não fiquei como professora regente do componente História das Relações Étnico-Raciais no Brasil, contudo, considerando os contextos desafiadores nos quais se encontram o sistema educacional brasileiro, como também a sociedade atual, as experiências de docência que privilegiem a análise e reflexão crítica, promovendo uma formação emancipatória são cruciais. Para tanto, de modo transversal, interdisciplinar e pautada na práxis, propus a articulação entre alguns componentes.

A partir da conexão entre as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino-Aprendizagem de Geografia, e Estágio Supervisionado, e após reflexão crítica sobre a história e a oferta da EJA, foi proposta uma atividade de regência (parte do estágio), em que o objetivo era explorar conhecimentos de Geografia (especificamente os itinerários e espaços vividos pelos estudantes) por meio de uma abordagem digital. Os graduandos planejaram e implementaram as aulas, utilizando aplicativos web em Chromebooks em turmas de EJA na unidade educacional onde se realizava o estágio. Esta vivência prática de regência no estágio supervisionado, além de gerar muito aprendizado, estimulou importantes questionamentos e estudos focados na realidade das turmas envolvidas, que eram compostas, em sua maioria, por estudantes negros e negras. Segundo dados oficiais do Censo Escolar 2013, a presença de adultos e jovens negros na EJA é de 74,9%⁸. Isto não é obra do acaso ou coincidência.

Na ementa da disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), propus, para estudo, o Parecer 11/2000⁹, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, dentre outros referenciais. Os trabalhos com a legislação educacional foram encaminhados na modalidade de seminários. Ao estudar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, um dos grupos de estudantes lançou questionamentos a partir do referido parecer: *Porquê essa desigualdade existe? Esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, indígenas, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros (à classe popular em geral)*. Reflexões desta natureza não

⁸ Conforme dados do Censo Escola 2023 disponibilizados em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/pretos-e-pardos-juntos-sao-maioria-entre-concluintes-do-ensino-medio>. Acesso em 26 set.2025.

⁹ Disponível em https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf,. Acesso em 26 set.2025.

foram raras ao longo do semestre, permitindo, paulatinamente, maior consciência acerca dos processos de racialização, subalternização e controle na construção da sociedade moderna (Mignolo, 2017).

Neste mesmo parecer (11/2000), destaca-se, ainda: *A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art. 179, inciso 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos*. Vale lembrar que os negros e negras escravizados não eram considerados cidadãos, logo, excluídos de toda e qualquer forma digna de sobrevivência. Somente na Constituição de 1934, em seu art.149, foi reconhecido, pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como direito de todos, com o dever de ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Estas reflexões nas aulas possibilitaram uma aproximação e compreensão sucessivas da realidade em foco e, transversalmente, da educação das relações étnico-raciais e a necessidade de implementação da Lei 10.639/2003.

Cabe ressaltar que a proposta de conexão e articulação entre componentes curriculares está contida no PPC do curso em questão, conforme destacado a seguir:

O desenvolvimento dos conteúdos previstos em cada um dos componentes curriculares poderá envolver situações didáticas planejadas de forma multidisciplinar, pluridisciplinar ou interdisciplinar, de acordo com a proposta dos docentes responsáveis e a aderência entre as disciplinas.¹⁰ (IFSP – JCR, 2023, p. 25)

Meu o objetivo, como docente, não se referia a discutir temas de modo isolado, mas, como propõe a legislação educacional, articular temáticas previstas no conjunto de conteúdos comuns e específicos da proposta curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, visando uma formação crítica, emancipatória e antirracista. Ainda, e talvez como reflexos desta articulação, na regência da disciplina *Seminários de Pesquisa e Ensino 1 e 2*, ao longo do primeiro e segundo semestres letivos, respectivamente, no ano de 2023, duas estudantes manifestaram o interesse em desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – na modalidade de Memorial de Formação com o intuito de investigar e compreender melhor as questões relativas à exclusão da população negra e os silenciamentos a que fora submetida nos espaços e instituições educacionais. Os memoriais de formação, já previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) como uma das modalidades de TCC, têm, como objetivo, a

¹⁰ Disponível em: <https://jcr.ifsp.edu.br/index.php/ensino-superior/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em 26/09/2025.

“reflexão sobre a formação intelectual, profissional e experiencial” em que a escrita ocorre ao longo do processo de formação (Câmara; Passeggi, 2013, p. 36).

Confesso que, como uma das docentes responsáveis pela disciplina Seminários de Pesquisa e Ensino, e também como orientadora de um dos TCCs, tive grande o contentamento em auxiliar as estudantes, já não mais na juventude, mas ambas, senhoras que voltaram a estudar, a elaborarem seus trabalhos no âmbito da disciplina. Os títulos dos trabalhos defendidos são os seguintes: *A ausência dos negros e afrodescendentes nos espaços institucionais de educação: memórias e conexões* e *A educação pública brasileira e a trajetória escolar em uma família negra*.

Foram momentos de grandes e importantes aprendizagens para todas as pessoas envolvidas, e também as pessoas que estavam próximas, visto que, no âmbito dos desenvolvimentos dos trabalhos ao longo dos semestres, socializações ocorriam em apresentações e entregas parciais do trabalho em andamento. Impactantes, também, foram as bancas de defesa dos referidos TCCs, visto que são abertas ao público. Configuraram-se em profundos momentos de constatação objetiva pautada em revisões bibliográficas, principalmente de legislações educacionais em leituras e recortes parametrizados às realidades e contextos postos à luz nos microuniversos pessoais narrados que ora se tornavam objetos de pesquisa e, ao mesmo tempo, atestes da conjuntura educacional desigual na sociedade brasileira.

Palavras finais

Considero que, ao longo do relato da minha trajetória como professora afro-indígena brasileira, alcancei o objetivo de apresentar e refletir sobre as minhas práticas pedagógicas em vista da implementação da Lei nº 10.639/2003. Meu trabalho, desde a docência à formação de professores e ao ensino superior, é guiado pelo compromisso com a educação antirracista e inclusiva, alicerçado na consciência crítica que construí com base em Paulo Freire, compreendendo o racismo não como algo individual, mas como uma questão sistêmica e estrutural.

Movida por tal compreensão, segui, e sigo, em uma luta contínua. Mesmo antes da Lei 10.639/2003, para promover a representatividade negra e indígena, utilizando a literatura como

principal meio de ação por um bom tempo de minha jornada profissional e o *Leituração* como práticas antirracistas de valorização das culturas afro-brasileira e indígena, combatendo o silenciamento.

A minha vivência em pesquisa-ação em escolas periféricas, como no projeto focado na biografia de Elza Soares, reitera que a educação pode (re)construir a identidade e a autoestima das crianças negras, gerando transformação na comunidade educacional e local. E a experiência docente no curso de Pedagogia do IFSP – Jacareí, em 2023, embora breve, revelou-se um campo fértil para a promoção da educação democrática e emancipatória, conforme indica o Projeto Pedagógico do Curso. Sendo a única professora negra no curso à época, optei por trabalhar a temática de modo integrado, interdisciplinar, transversal e comprometido com a formação crítica e antirracista nas disciplinas sob minha responsabilidade.

A articulação pedagógica entre componentes como Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino-Aprendizagem de Geografia, Estágio Supervisionado e Seminários de Pesquisa e Ensino 1 e 2, sob minha regência, não apenas cumpriu as diretrizes curriculares e propostas do PPC, mas também gerou reflexões profundas e levou os estudantes a questionar desigualdades históricas e o caráter subalterno da educação popular, confirmando a necessidade imperiosa da implementação da Lei 10.639/2003. O êxito da abordagem transdisciplinar e pautada na práxis foi evidenciado pelo grande interesse de duas alunas em desenvolver seus TCCs, na modalidade de Memorial de Formação, focados na exclusão e nos silenciamentos da população negra em instituições de ensino a partir de suas vivências e histórias individuais como microuniversos e atestes de conjunturas sociais complexas. No meu entendimento, esta escolha pode ser um exemplo do impacto da docência ao conectar o saber acadêmico à realidade social.

A educação, quando comprometida com a justiça social, tem o poder de transformar a trajetória dos estudantes, tornando-os agentes de reflexão, e conseqüentes ações refletidas e conscientes sobre a conjuntura educacional brasileira. Em síntese, embora a implementação da Lei 10.639/2003 siga sendo um processo desafiador, parece-nos possível afirmar que a superação do impacto devastador do racismo requer um esforço pedagógico contínuo, transversal e engajado nos espaços institucionais educacionais em vista de justiça social, combate ao preconceito, à discriminação e à redução das desigualdades.

Referências

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao2.html. Acesso em: 26 de set.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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 República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 10 dez. 2003. p. 1. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Parecer CEB nº11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica*, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Eliseu Clementino de. (Orgs). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013.

EVARISTO, Conceição. A escrituragem e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs). *Escrituragem: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://fundacaoitau.org.br/observatorio/biblioteca/escrituragem-a-escrita-de-nos-reflexoes-sobre-a-obra-de-conceicao-evaristo>. Acesso em: 26 set. 2025.

EVARISTO, Conceição. Poemas. *Revista Cronos*: Revista do programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. v. 23, n. 1, jan./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5560. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/issue/view/1339>. Acesso em: 26 set. 2025.

FERRETTI JUNIOR, Arlindo. Eugenia e identidade nacional nos escritos de Monteiro Lobato. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) - Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC, 2020.

FIGUEIREDO, Julieta Brites. *Em Nome da Ciência: A Revista do Brasil e as Representações eugênicas/higiênicas, no período lobatiano (1918-1925)*. Tese (Doutorado em Enfermagem e Biociências) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

FLORES, José Ignácio Rivas. Narração, conhecimento e realidade: uma mudança de argumento na pesquisa educativa. In: MELO, Alessandro de. FLORES, José Ignácio Rivas. *Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa*. Curitiba: Appris, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 26 set. 2025.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

HORA, Fabiana Soares de Araújo da. *Tia Nastácia e as vozes que ecoam na casa dos brancos: uma análise sobre o mundo sem encanto de Monteiro Lobato*. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, BA, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – Campus Jacaré. Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: <https://jcr.ifsp.edu.br/index.php/ensino-superior/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em: 26 set. 2025.

LEAL, Rhaiane das Graças Mendonça; SILVA, Andre Felipe Candido da. O racismo em “Mangas de Camisa”: a questão racial na correspondência entre Monteiro Lobato e Arthur Neiva (1918-1942). *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais* – ISSN: 1807-6971 – jan. / jun. 2022. vol.19. ano XIX nº 1. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/1024>. Acesso em: 26 set. 2025.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2025.

NATÁLIA, Livia. Intelectuais escrevintes: enegrecendo os estudos literários. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs). *Escritura: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://fundacaoitau.org.br/observatorio/biblioteca/escritura>

a-escrita-de-nos-reflexoes-sobre-a-obra-de-conceicao-evaristo. Acesso em: 26 set. 2025.

ROSE, David; MARTIN, James Robert. *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2018. Traducido por Ana Bustelo Tortella.

STEPAN, NL. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., (orgs). *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde collection, pp. 330-391. ISBN 978-85-7541-311-. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

UNICEF. *O impacto do racismo na infância*. Brasília: 2010. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

SANTOS, Wesley Ribeiro dos. *À sombra de Monteiro Lobato: racismo e eugenia nas terras do Sítio do Picapau Amarelo*. 2022. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

*Recebido em: 02 out. 2025.
Aprovado em: 08 nov. 2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: a autora
Revisor(a) de língua inglesa: a autora
Revisor(a) de língua espanhola: a autora*