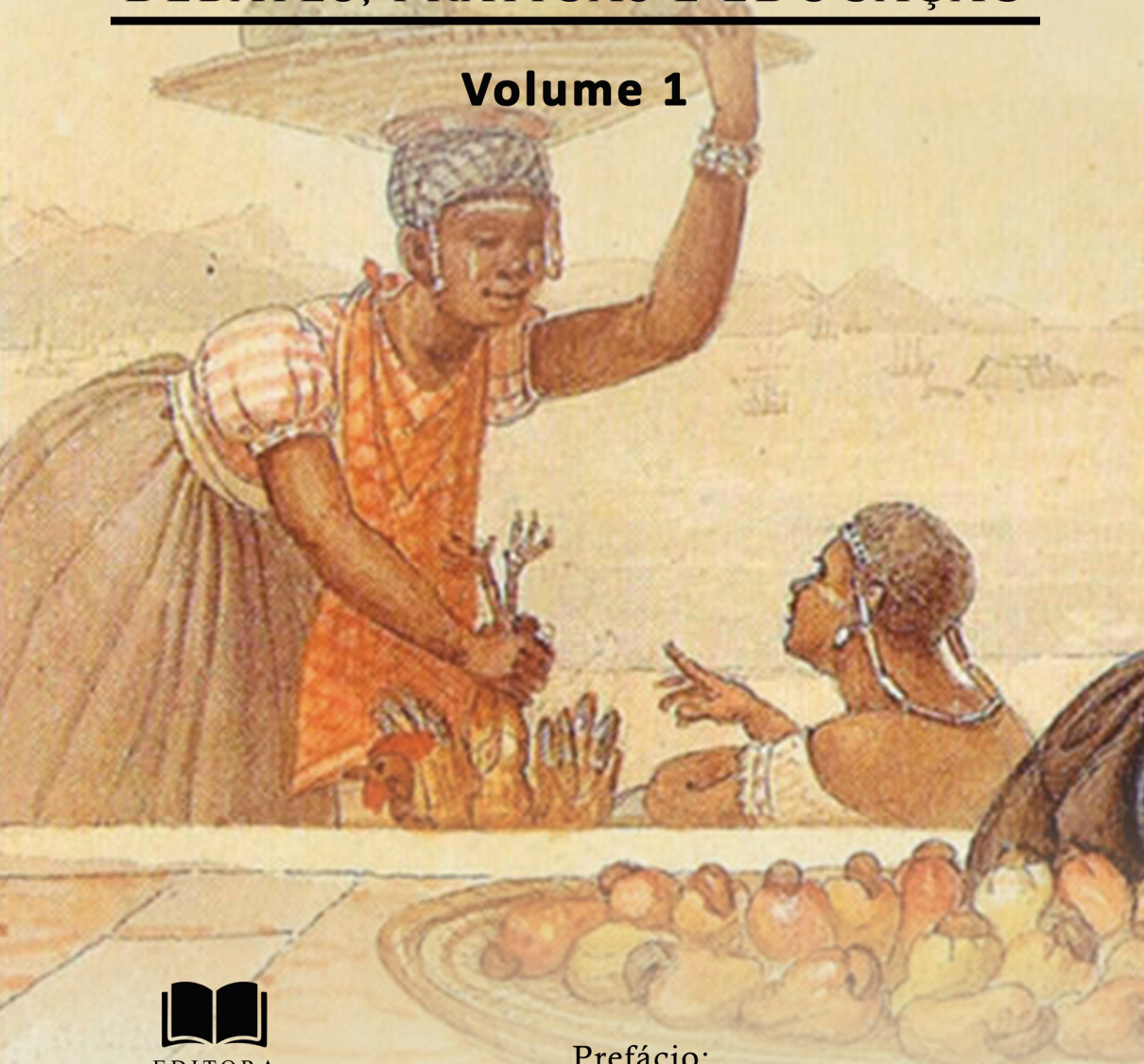


Manuel Alves de Sousa Junior (Org.)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

DEBATES, PRÁTICAS E EDUCAÇÃO

Volume 1



EDITORA
SCHREIBEN

Prefácio:
Tatiane Farias da Rosa Silva

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR
(ORGANIZADOR)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

DEBATES, PRÁTICAS E EDUCAÇÃO

VOLUME 1


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Do Organizador – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: adaptação da obra Negra tatuada vendendo caju (1827), de Jean-Baptiste Debret. Obra em domínio público. Fonte da reprodução digital: Wikimedia Commons.

Revisão: os autores

Livro publicado em: 03/10/2026

Termo de publicação: TP0842026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFSF)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725 Sousa Junior, Manuel Alves de (Org.)

Relações étnico-raciais : debates, práticas e educação / Manuel Alves de Sousa Junior (Org.). – Vol. I. – Itapiranga : Schreiben, 2026.

270 p. : il. ; e-book. ; 16 x 23 cm.

Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-764-9 [versão impressa]

EISBN: 978-65-5440-765-6 [versão digital]

DOI: 10.29327/5959506

1. Relações étnico-raciais. 2. Educação. 3. Diversidade cultural. 4. Educação para as relações étnico-raciais. 5. Racismo. I. Título.

CDD 305.8

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
PREFÁCIO.....	11
<i>Tatiane Farias da Rosa Silva</i>	
ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS EM DEFESA DAS INFÂNCIAS NEGRAS.....	15
<i>Raul Sousa Silva Júnior</i>	
A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 10.639/2003: UM COMBATE À HERANÇA DA ESCRAVIDÃO NA EDUCAÇÃO.....	28
<i>Milton do Rosário da Cruz Rosalino</i> <i>Maria Simone Euclides</i>	
A LEI Nº 11.645/2008 EM CURSO: EXPERIÊNCIAS ANTIRRACISTAS NA PRÁTICA.....	40
<i>Odair de Souza</i> <i>Renata Malfatti</i>	
O QUE A ESCOLA SILENCIA, PALMARES REVELA: CAMINHOS PARA O AQUILOMBAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	53
<i>Fernanda Faria Pereira</i> <i>Aline da Fonseca Sá Silveira</i>	
TECENDO HISTÓRIAS: PERCURSOS PEDAGÓGICOS (AUTO)BIOGRÁFICOS NO PROJETO LINGUAGENS E EXPRESSÕES NEGRAS NA ESCOLA.....	65
<i>Letícia da Costa Chaplin</i> <i>Aline Nardes dos Santos</i>	
A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 1º ANO.....	79
<i>Francisca Cibebe da Silva Gomes</i> <i>Andreia Rodrigues de Andrade</i>	

UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA COM A LITERATURA ANGOLANA.....	90
<i>Consuelo Almeida Matos</i>	
A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO LESTE MARANHENSE: PRÁTICAS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS.....	99
<i>Marcos José Soares de Sousa</i>	
<i>Elany Cássia Pereira Miranda</i>	
<i>Tatiane de Aguiar Sousa</i>	
DA TELA À SALA DE AULA: O DOCUMENTÁRIO TERRA DOS ÍNDIOS (1979), A HISTÓRIA DIFÍCIL E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	112
<i>Deuclésio Zamarchi Brustolin</i>	
<i>Danilo Fernando de Lara</i>	
O 20 DE NOVEMBRO NA ESCOLA: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	125
<i>Érica Santos Dias Batista</i>	
<i>Adejan Santos Dias Batista</i>	
O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM SALA DE AULA.....	140
<i>Angela Maria Ribeiro da Silva</i>	
<i>Francisca Márcia Costa de Souza</i>	
MULTIVERSO E-LAS: LETRAMENTO MIDIÁTICO RACIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO MARANHÃO.....	156
<i>Francisca Márcia Costa de Souza</i>	
<i>Isnária Jamily da Cruz Silva</i>	
<i>Paola Maria Santos</i>	
CIÊNCIA, ARTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE UMA PRÁTICA AVALIATIVA INTERSECCIONAL E SENSORIAL NO ENSINO SUPERIOR.....	170
<i>Jefferson Andrade Silva</i>	
<i>Maria Esmeralda Marques</i>	
<i>Kaic Augusto Félix de Medeiros Belmont</i>	
O PERFIL DO EGRESSO DA LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL COM BASE NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER).....	182
<i>Gabriela Rodrigues Botelho</i>	

“NEGRAS EM ESCRIVIVÊNCIA”: DISPUTA E AVANÇOS EM TORNO
DA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NO SERVIÇO SOCIAL DA UFPE....195

Henrique da Costa Silva

Tatiane Michele Melo de Lima

Flávia da Silva Clemente

A PRESENÇA DE MULHERES NEGRAS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA:
UMA ANÁLISE DE SUAS CHEGADAS E EXPECTATIVAS.....206

Gabrielle Victoria Marcelino da Cruz

Maria Simone Euclides

Lidiane Cesário Barreto

INTERSECCIONALIDADE NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO
MULTIRREFERENCIAL: ACESSO E PERMANÊNCIA DE
MULHERES NEGRAS E MULHERES TRANS NEGRAS
NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....219

Jerusa de Arruda

MICROAGRESSÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR:
REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE O COTIDIANO DE
UNIVERSITÁRIOS AFRODESCENDENTES.....235

Julia Caciano

TRAJETÓRIAS NEGRAS E INDÍGENAS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFRGS: PERTENCIMENTO, AÇÕES AFIRMATIVAS
E FORMAÇÃO DOCENTE.....248

Raíssa Rosário

Aline Maria Backes Sehn

SOBRE O ORGANIZADOR.....261

ÍNDICE REMISSIVO.....263

APRESENTAÇÃO

A imagem que ilustra a capa deste livro é uma obra de arte do francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848). Ele esteve no Brasil de 1816 a 1831 e foi um grande artista do Brasil Joanino e do Primeiro Reinado. Artista reconhecido e premiado na Europa, foi contratado pela coroa portuguesa e, com outros artistas, deu origem à chamada Missão Artística Francesa no Brasil.

Um dos objetivos dos artistas era fundar a Escola Real de Artes e Ofícios, mas como o contexto político estava conturbado com a morte de D. Maria I (1816), revoluções em Pernambuco (1817), Bahia (1821/1823), Pará (1821), dentre outras, além da situação instável na Europa, o projeto foi sendo adiado, e só em 1826 foi fundada a Academia Imperial de Belas Artes, Debret atuou como professor até 1831. Enquanto isso, os artistas franceses desenvolveram outros trabalhos para a Corte Portuguesa. Debret pintou vários quadros de Dom João VI e, posteriormente, também, de Dom Pedro I.

Seu livro intitulado *Voyage pittoresque et historique au Brésil* (Viagem pitoresca e histórica ao Brasil), publicado em Paris, de 1834 a 1839, foi “o mais famoso de todos os livros ilustrados por estrangeiros a respeito do Brasil” (Bandeira; Lago, 2020, p. 55). Foram 8 anos de trabalho até a publicação do livro, que contou com centenas de imagens representativas do Brasil. Foram quadros à óleo, aquarelas, esboços diversos a lápis, tinta ou aquarela e gravuras em litografia.

Debret deu atenção especial às três principais classes presentes no Império: os negros, os indígenas e os colonizadores portugueses, bem como seus costumes sociais no Rio de Janeiro, então capital do Império. É através desses registros, e outras missões semelhantes, que a historiografia obteve as melhores fontes de conhecimento para um melhor entendimento do Brasil da época.

Quando trazemos esses conhecimentos para o campo das questões raciais, não é diferente. As imagens trazem o cotidiano de negros e indígenas no Brasil Império e, desse modo, podemos conhecer muito da história destes grupos no Brasil e, por consequência, a construção das relações de poder, de exploração e de papéis sociais desempenhados pelos mais diversos segmentos.

A obra *Negra com tatuagens vendendo cajus*, foi produzida por Debret em 1827, é uma aquarela sobre papel que mede 21,6 x 15,7 cm e retrata o cotidiano do Rio de Janeiro imperial por meio de uma mulher negra exercendo

o trabalho de ganho. A cena ilustra esse sistema em que pessoas escravizadas realizavam vendas nas ruas, devendo repassar parte do lucro aos senhores, enquanto guardavam o restante para tentar comprar a própria liberdade. Mostra em primeiro plano uma mulher negra sentada no chão com uma cesta de caju ao lado. Ao fundo, aparecem outras mulheres em interações comerciais ou conversas. A personagem principal exibe marcas ou escarificações (tatuagens corporais) e adereços tradicionais, como balangandãs na cintura, que remetem à identidade e resistência cultural da época.

Esta obra traz 33 capítulos de autores e autoras distribuídos nos volumes 1 e 2 que discorrem sobre os mais variados temas ligados às questões raciais, como, por exemplo, desde as mais variadas nuances relacionadas à educação até temas sociais.

O **volume 1** traz 19 capítulos das questões raciais que atravessam a educação de diversas formas. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 são discutidas em abordagens diferentes em alguns capítulos, bem como nuances sobre a educação antirracista desde a educação infantil até o ensino superior. Literatura angolana, aquilombamento pedagógico, percursos pedagógicos autobiográficos, além do uso de documentários, Inteligência Artificial, letramento midiático racial, dentre outros temas pertinentes, além de relatos de experiência docente são elementos presentes e contextualizadores da análise promovida nos capítulos da unidade.

O **volume 2** contém 14 capítulos sobre como as questões raciais dialogam com os diversos aspectos da sociedade e os desafios enfrentados pelas relações étnico-raciais no Brasil, além de textos relacionados à formação de professores. Assim, os capítulos compreendem uma multiplicidade de olhares sobre as questões raciais, a exemplo de temas voltados à transfobia, interseccionalidade, masculinidades, feminicídio, racismo, ancestralidade, filosofia, movimento negro, racismo obstétrico, serviço social, arte e memória histórica.

A partir de matizes diversificados, heterogêneos e perspectivas crítico-reflexivas, os debates promovidos neste livro trazem à tona, enquanto elemento central a reunir os diálogos entre os autores, os desafios que circundam e localizam as questões raciais no Brasil. Tal como os capítulos que constituem as duas unidades em que a obra se encontra organizada, há que se reconhecer que a temática é complexa e, ao mesmo tempo, multifacetada, compreendendo os mais diversos segmentos e produzindo uma série de despertamentos que fazem pensar acerca da construção das relações de poder no Brasil contemporâneo, enquanto um projeto de opressão e de exploração de determinados grupos étnicos.

Que todos e todas tenham uma boa leitura e que os textos ajudem os leitores e leitoras a refletir sobre os mais diversos pontos das questões raciais no

Brasil e no mundo. A sociedade precisa entender que aprender e discutir sobre esses temas contribui para um melhor entendimento do mundo contemporâneo, sob vários aspectos, em prol de um aumento de cultura antirracista universal em detrimento aos muitos tipos de racismo ainda existentes enraizados no seio da sociedade. Agradecemos a cada leitor pelo seu tempo, disponibilidade e interesse, e convidamos a ajudarem na difusão e compartilhamento desta obra.

Manuel Alves de Sousa Junior

Doutor em Educação (UNISC)

Biólogo, Historiador, MBA em História da Arte

Especialista em Confluências Africanas e Afro-brasileiras

Professor do IFBA - Campus Lauro de Freitas

Membro da Academia de Cultura da Bahia

Membro da Academia Internacional de Literatura Brasileira

Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação.

REFERÊNCIA:

BANDEIRA, Júlio; LAGO, Pedro Corrêa do. **Debret e o Brasil**: obra completa. 6. ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2020. 720 p.

PREFÁCIO

Falar sobre relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo é, antes de tudo, reconhecer que não existe projeto democrático consistente sem o enfrentamento das desigualdades produzidas e reproduzidas pelo racismo. O racismo estrutural nessa sociedade reforça a necessidade de uma reflexão permanente e urgente. As discussões étnico-raciais no Brasil são essenciais para a própria sustentabilidade da democracia, dentro de seus limites, considerando a cidadania, os direitos humanos e a justiça social.

O racismo não é um desvio pontual de conduta, muito menos um sobressalto individual. Pelo contrário, é um mecanismo refinado e sofisticado que perpetua os privilégios de poder nas hierarquias sociais. Tudo isso é reflexo de um legado histórico da escravidão e do colonialismo, que causaram marcas profundas, moldam a sociedade e se refletem na dificuldade de acesso ao capital e aos direitos humanos básicos da população negra e indígena. Durante mais de três séculos de escravidão, as hierarquias raciais foram profundamente naturalizadas. Para que esse mecanismo tivesse eficácia, foi necessária a construção do mito da democracia racial, com caráter eminentemente ideológico e político, como argumento para crimes cometidos em nome dos privilégios da raça branca, que se considera superior às demais (Moura, 1994).

Conforme Abdias do Nascimento (2016), esse mito funcionou como uma ideologia de branqueamento, na tentativa de silenciar as assimetrias e a romantização da miscigenação para obscurecer o genocídio simbólico e físico das populações negras e indígenas.

Isso reforça o que Cida Bento (2022) nomeia de Pacto da Branquitude, enquanto um acordo silencioso entre pessoas brancas para a autopreservação e a proteção mútua de seus privilégios econômicos, sociais e políticos. Esse mecanismo atua fortemente nas estruturas de poder, nas quais o grupo dominante tende a escolher seus iguais por uma identificação narcísica, mascarando a marginalização de pessoas negras sob o falso discurso da meritocracia e mantendo a herança colonial da desigualdade.

Se hoje temos a possibilidade de ocupar espaços de debates e consolidações teóricas, como esta coletânea, isso se deve ao fortalecimento e à resistência histórica dos movimentos negros e indígenas. Esses movimentos foram e continuam sendo espaços de tensionamento entre sociedade civil e Estado, que produzem avanços nas políticas públicas de equidade racial.

A conquista de ações afirmativas, fruto da mobilização dos coletivos e movimentos negros e indígenas, não pode ser vista como favor, mas como uma medida indispensável de reparação histórica e democratização das oportunidades. No que se refere à educação, ao mercado de trabalho, à produção científica e ao acesso básico aos direitos e à vida, as assimetrias raciais insistem em se reproduzir. Por isso, a construção de uma educação antirracista deixa de ser uma opção pedagógica e passa a ser um imperativo ético.

Nesse horizonte, a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 surge como possibilidade de enfrentamento e denúncia do racismo estrutural brasileiro. Assim, tensionar o currículo oficial e exigir que as histórias e as culturas afro-brasileira e indígena sejam compreendidas não como apêndices, mas como pilares da identidade nacional, é uma questão de reparação histórica para uma educação permanentemente antirracista e para o desenvolvimento de um letramento racial profissional em todas as áreas do conhecimento e da atuação pública. Estudar, pesquisar, ensinar e falar sobre raça exige uma postura crítica e decolonizadora. A ampliação do acesso de estudantes negros, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados aos espaços de produção científica vem transformando não apenas a composição das instituições, mas também os próprios modos de produzir conhecimento, ampliando perspectivas, experiências e referências epistemológicas.

Nesse cenário, a educação ocupa lugar estratégico. A educação pode constituir um espaço de liberdade quando promove o pensamento crítico, reconhece as diferenças e rompe com práticas de silenciamento. A educação antirracista, portanto, transforma a prática pedagógica e valoriza as identidades e a construção cotidiana de ambientes educativos e democráticos. Durante muito tempo, esses conhecimentos foram invisibilizados ou tratados como secundários em relação às tradições eurocêntricas. Valorizar tais epistemologias significa ampliar horizontes de compreensão do mundo, reconhecer outras formas de produzir conhecimento e fortalecer uma ciência comprometida com a pluralidade, a interculturalidade e a justiça. Não há como imaginar a justiça social sem colocar a questão racial no centro do debate.

Nessa perspectiva de educação antirracista, bell hooks (2013) propõe a pedagogia engajada em uma prática de liberdade voltada ao pensamento crítico, ao diálogo e à superação do racismo. Para a autora, ensinar exige romper com modelos tradicionais, valorizar a voz dos alunos e praticar o cuidado coletivo. Inspirada no modelo de educação transformadora de Paulo Freire (2011), bell hooks sugere um modelo de educação pelo qual temos forte apreço: a educação transgressora. Concordamos com esse modelo, à medida que este indica a construção de uma pedagogia crítica e emancipatória que transforma a sala de aula em um espaço de liberdade, diálogo e possibilidades radicais, desenvolvendo

o pensamento crítico e as vivências dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, capacitando-os a questionar e cruzar fronteiras raciais, de classe e de gênero para combater as opressões e transformar a sociedade.

Nesse sentido, a educação antirracista interseccional é uma ferramenta política crucial para desmascarar o mito da democracia racial e visibilizar a tripla opressão sofrida pelas mulheres negras, que cruzam as dimensões de raça, gênero e classe social. Lélia Gonzalez (1988) defendia que o sistema educacional tradicional silencia a cultura negra e perpetua o colonialismo linguístico e cultural. Assim, uma pedagogia interseccional é urgente para descolonizar o saber, resgatar a “Amefricanidade” como identidade latino-americana e instrumentalizar os sujeitos marginalizados na luta por uma transformação social profunda, na qual a diversidade e a equidade sejam, de fato, integradas.

A pluralidade epistêmica é precisamente o que o leitor encontrará nas páginas desta obra, que reúne pesquisadoras e pesquisadores, docentes e profissionais de diferentes áreas e trajetórias, oferecendo múltiplas perspectivas sobre as relações étnico-raciais e articulando fundamentos teóricos, experiências de pesquisa, práticas educativas e reflexões oriundas de distintos contextos sociais e institucionais. Os textos reunidos aqui estabelecem um fecundo diálogo entre teorias e práticas, reafirmando que o conhecimento produzido contém sentidos concretos da sociedade e contribui para a transformação das condições de vida das pessoas.

Tatiane Farias da Rosa Silva

Enfermeira e Assistente Social.

Especialista em Análise de Políticas para População Negra (PPS/UFF).

Mestra em Desenvolvimento Regional (PPGSSDR/UFF).

Doutoranda em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente (IFF/Fiocruz).

Docente Permanente da Universidade de Vassouras Maricá-RJ.

REFERÊNCIAS:

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. **Princípios**, São Paulo, n. 34, p. 28-38, 1994.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS EM DEFESA DAS INFÂNCIAS NEGRAS

Raul Sousa Silva Júnior¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se baseia em parte do texto da dissertação de Mestrado do subscritor submetida, aprovada no Programa da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e nas pesquisas em andamento do projeto de Doutorado pela mesma instituição de ensino superior que aborda sobre o Ensino de História – EH, enquanto potente ferramenta para fortalecer os Direitos Humanos - DH e combater o racismo, enquanto violência estrutural/física/institucional/psíquica a indivíduos e grupos sociais, na maioria deles formados por crianças pessoas não brancas como pardos, pretos e/ou quilombolas, afetando sua memória, identidade e cidadania (Silva Junior, 2025).

Nota-se que o caráter eurocêntrico dos currículos de História agrava o quadro de exclusão, tendo em vista que frequentemente apaga ou minimiza o protagonismo de tais grupos em eventos históricos, colocando-os em posições subalternizadas que promovem estereótipos em contextos atuais. Tal caráter eurocentrado e universal das políticas públicas de ensino propiciam a perpetuação dos discursos de ódio, estimulando diversos casos de violências praticadas contra crianças (Silva Junior, 2025).

Além disso, existem normas internacionais que fundamentam o EH para promoção dos DH e ajudam em questões denominadas “insuficiências” do meio familiar como estereótipos e preconceitos assentados em concepções religiosas de intolerância etnocêntrica, em geral, fomentadoras de racismo, em contraposição às concepções inter e pluriculturais do meio escolar-profissional e supostamente preparado para lidar com crianças e jovens (Silva Junior, 2025).

Dentre as referidas normas internacionais de Direitos Humanos (DH) que estabelecem diretrizes para que haja pessoas mais respeitadas à cultura de

¹ Doutorando em Ensino de História pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e em Direito (Ceub). Mestre em Ensino de História (UNIFAP). Procurador do Estado do Amapá. Professor de História da Rede estadual do Amapá e membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB/AP. E-mail: raulsousasilvajunior@gmail.com.

paz, à diversidade de ideias, à empatia histórica, à interculturalidade (Paim; Assumpção; Souza, 2024, p. 17) e à pluralidade cultural existentes em todas as sociedades, destaca-se o art. 5º da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965, promulgada no país pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969 (Brasil, 1969).

Outrossim, o currículo de ensino de História interligado aos Direitos Humanos permite ao docente gerar metodologias ativas, como a pesquisa-ação, a sala invertida, o uso de guias visuais ou filmes precedendo e/ou sucedendo a uma roda de conversa, fazendo com que o tempo de permanência das crianças e adolescentes nas instituições educacionais seja de busca da consciência e empatia históricas, o que demanda junto aos professores a utilização de recursos tecnológicos audiovisuais para que o processo didático possa ser lúdico ao interesse discente, em relação a uma disciplina escolar caracterizada pelo emprego constante da linguagem escrita (Silva, 2021).

A pesquisa bibliográfica exploratória fez levantamento, coleta e análises de referências bibliográficas em artigos de revistas historiográficas, livros acadêmicos, livros didáticos e google acadêmico, bem como de normas de direitos humanos - DH e currículo escolar de história com fim de tornar o ensino um meio de estimular a consciência e a empatia históricas e divulgar relações étnico-raciais das crianças em sala de aula (Silva Junior, 2025).

Ademais, a presente pesquisa suscita que o currículo de EH seja usado para o processo de fortalecimento dos DH contra o racismo junto às crianças e adolescentes, especialmente para turmas do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II – Série Finais da Escola Estadual Barão do Rio Branco, situada em Macapá-AP, pois o ensino de História destinado aos estudantes da Educação Básica, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aborda unidades temáticas versando processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto que estimula o pensamento e as noções de alteridade e temporalidade, ressaltando-se que as relações sócio-políticas existentes desde o século XVIII até o século XX permitiram o surgimento dos direitos humanos, especialmente, a liberdade religiosa e o respeito à pluralidade de ideias (Silva Junior, 2025).

Tal currículo de história estabelece premissas que servem como caminho ou o modo de normatizar os conteúdos a serem problematizados em sala de aula. Exemplos como a Escravidão Moderna, o processo de Independência Política Brasileira e a Ditadura Civil-militar no Brasil (1964-1985) que podem ser observados, a partir de um olhar mais crítico, são temas em que determinados grupos sociais tiveram a memória subtraída ou subalternizada ou a voz silenciada (Napolitano, 2026).

A produção de identidade feita pela história política tradicional apaga o protagonismo de grupos como de indígenas e negros, deliberadamente, para suscitar um discurso de que tais acontecimentos históricos se deram com poucos conflitos que foram rapidamente sufocados (Silva Junior, 2025).

A vertente pacificadora ignora, contudo, as lutas variadas e intensas com a participação de grupos distintos, como crianças, indígenas, mulheres, negros e quilombolas. Neste contexto, no currículo escolar de Ensino de História, memórias são marginalizadas pela cultura eurocêntrica que aponta para o ponto de vista dos agentes políticos ou “vencedores”, sem explicar ou pouco explicando os agentes protagonistas negros, indígenas, crianças e mulheres. Tais marcadores sociais são privados dos direitos básicos apesar de serem previstos em âmbito internacional desde a metade do século XX, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948) que foi criada para garantir a dignidade da pessoa humana (Silva Junior, 2025).

Importante afirmar que, enquanto autor desta pesquisa, apesar de ser lido como uma pessoa de cor branca no Brasil, as viagens feitas ao exterior explicitaram que tal consideração é alterada conforme a história, a cultura e a formação da sociedade a qual se visita. Por exemplo, quando um brasileiro, não negro em sua terra natal, vai aos Estados Unidos ou à Europa vê-se diante do preconceito racial/racismo/xenofobia, que se manifesta por rótulos como “latino” ou “sul-americano” ou ainda como “subcidadão” ou “estrangeiro”, tais expressões servem para estereotipar ou limitar ou discriminar o visitante ou o turista e, não raramente, culpar o imigrante por eventuais problemas de acesso a serviços públicos por pessoas do norte-global (Silva Junior, 2025).

Esse texto pretende abordar três dimensões suscitadas durante o curso do Mestrado profissional de Ensino de História, quais sejam: em primeiro lugar, buscar debates e estudos atuais acerca dos temas analisados relativos ao ensino da História; em segundo, fomentar atitudes críticas em termos de estudos e práticas adquiridas na área do ensino da História; em terceiro lugar, mas igualmente importante como as outras duas dimensões podem possibilitar a geração e a ação na área do ensino de História que possam contribuir para o aumento das discussões e das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula em termos qualitativo e quantitativo (Silva Junior, 2025).

Então o ensino de história e os direitos humanos contribuem na defesa das infâncias negras? O ensino da História, como meio de promoção dos direitos humanos das crianças negras, busca evitar que a educação brasileira continue a confirmar formas de domínio e exploração de grupos sociais historicamente fragilizados ou marginalizados, e cumpra efetivamente a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/1996, cujos dispositivos introduzem temas ignorados, mas necessários para o processo de construção da identidade dos educadores, das educadoras, dos educandos e das educandas (Diógenes, 2015).

Aperfeiçoamentos têm ocorrido absorvendo as influências advindas das mudanças no Decreto 9238/2017 que criaram o Departamento de Cooperação e Fomento (Decof), o Núcleo de Educação Patrimonial que está na estrutura da Coordenação de Fomento, Educação Patrimonial e Redes (Cofer) dentro da Coordenação – Geral de Cooperação Nacional (Cogecon) no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), uma vez que a noção de patrimônio cultural foi aumentada desde a vigência do artigo 216 da Constituição da República (Brasil, 1988). Os novos modelos de gestão pública destacam a construção coletiva e participativa/dialógica das políticas públicas e as ações intersetoriais estatais que identificam os educandos (as crianças negras) como sujeitos(as) históricos(as) e transformadores(as) de suas realidades territoriais (Florêncio, 2019).

Nesse sentido, a Portaria IPHAN n.º 137/2016 é um marco normativo relevante que prevê diretrizes de educação patrimonial no âmbito do referido Instituto e das Casas do Patrimônio, com o fim de instituir um conjunto de marcos referenciais para tal modalidade de educação, enquanto prática transversal aos processos preservacionistas e valorativos do patrimônio cultural, cujo artigo 3º trouxe em seus incisos os princípios com aspectos fundantes à ação como: estimular a participação da sociedade na elaboração, geração e execução das ações educativas, de maneira a incentivar o protagonismo dos diversos grupos sociais; unir as práticas educativas ao cotidiano, integrando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas; dar valor ao território como lugar educativo, suscetível de leituras através de diferentes estratégias educacionais; ajudar as relações de afetosidade e apego relativos à preservação e valorização dos patrimônios culturais (Silva Júnior, 2024).

Neste contexto, alguns programas governamentais da educação patrimonial, como o ProExt e o PDDE, podem ajudar que o ensino de história contribua com o atendimento de direitos humanos das crianças negras (não brancas), principalmente, os direitos à saúde, à educação, ao meio ambiente, ao lazer e ao desporto (Silva Júnior, 2024).

A própria Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, conhecida como “Lei do Racismo” é um aporte que auxilia a formatação da educação para combater a prática de racismo contra crianças negras. Reforça os direitos fundamentais garantidos pela Constituição e prevê que haja igualdade entre todos os cidadãos (Silva Junior, 2025).

Outrossim, a Lei do Racismo tipifica condutas que caracterizam discriminação racial, étnica, religiosa ou de procedência nacional. As penas podem variar de acordo com o tipo de crime e chegar a cinco anos de reclusão. Contudo, a aplicação da lei ainda enfrenta desafios, como a dificuldade de reconhecimento e busca de registro das práticas discriminatórias, o que exige constante vigilância e educação para que os direitos sejam efetivamente garantidos. As comunidades como participantes efetivas das ações educativas, os bens culturais inseridos nos espaços de vida das pessoas, educação patrimonial como processo de mediação, patrimônio cultural como um campo de conflitos, territórios como espaços educativos são alguns pressupostos no objetivo de exercer influência aos que laboram, pensam e atuam com a educação patrimonial. As ferramentas para dar valor e preservar a memória e o patrimônio cultural brasileiro são imprescindíveis para a construção coletiva de uma nova percepção das ações educativas no referido campo (Florêncio, 2019).

Ademais, o aporte educacional que prima pelos direitos humanos tem potencial para reduzir ou excluir o paradigma tradicionalista de patrimônio, centrado no Poder Público que institui autoritariamente a unidade de conservação na vida das populações locais e ignora os significados patrimoniais na vida social das comunidades afrobrasileiras e indígenas afetadas por parques e áreas de preservação na Amazônia, onde há falta de oportunidade de trabalho e renda (Simonian, Silva; Mateus, 2021).

Para instrumentalizar os direitos humanos contra o racismo junto às crianças, designadamente no âmbito da Amazônia Setentrional, o letramento racial em sala de aula por meio do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) e as leis federais n. 10.639 (Brasil, 2003) e n.11.645 (Brasil, 2008) são pontos a ser trabalhados para uma educação não eurocêntrica assentada nas culturas africana e indígena.

Informar que racializar não é atuar como racista reverso, o que consiste numa improbabilidade histórica já que nenhuma pessoa branca sofre discriminação social ou privação econômica por ter a pele alva. Pelo contrário, é uma maneira de fomentar a educação antirracista e decolonial orientando ao sujeito branco que ele não é universal, bem como explicitar o discurso da branquitude, enquanto poder e afirmar ao próprio branco que eles não são todos iguais e, entre estes, há proximidade com os povos colonizados mais racializados que pode originar represálias e ser transmoderno sem se omitir diante da modernidade (Nascimento, 2019).

A transmodernidade, segundo Dussel (2002), é uma proposta que se origina do diálogo entre as culturas, destacando as contribuições de povos que foram historicamente silenciados e explorados, especialmente nos contextos da

globalização e do imperialismo contemporâneos, o que auxilia o professor de história com tema transversal dos direitos humanos a romper com o currículo tradicional eurocêntrico e demanda temporalidades diversas (Bittencourt, 2018; Silva Junior, 2025).

Neste contexto, as políticas públicas voltadas à decolonialidade — para a superação do eurocentrismo e do racismo no ambiente escolar — e a educação em direitos humanos, direcionada à promoção de uma cultura de paz, mostram-se fundamentais para reduzir os conflitos decorrentes do adultocentrismo, da homofobia, do machismo e das diversas formas de racismo, contribuindo diretamente para a redução das violações de Direitos Humanos (Unicef, 2024).

Além disso, de acordo com a 20ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), os dados, em 2025, no Brasil, registraram 32.914 casos de homicídios dolosos, com um índice nacional de 15,4 e uma variação de -10% em relação aos dados de 2024. No interior de tal categoria de homicídios dolosos há os feminicídios, os quais, em 2025, totalizaram 1.571 vítimas, com uma taxa de 1,4 casos por 100 mil mulheres, crescimento de 4% em relação ao ano anterior (FBSP, 2026).

No Brasil de 2013 a 2022, excluindo-se os casos com cor ou raça ignorada, 68,8% das vítimas eram negras (15,2% pretas e 53,6% pardas), percentual bastante acima da proporção de negros na população geral (55,5%, sendo 10,2% pretos e 45,3% pardos). 1% das vítimas do eram indígenas. Tais informações indicam a relevância de se enfrentar o racismo institucional e estrutural do Brasil especialmente junto aos integrantes dos órgãos de segurança pública (FBSP, 2026).

Em relação aos estupros e estupros de vulnerável em 2025, os números de registros caíram em 5,4%, 84.388 registros, o que significa índice de 39,5 estupros a cada 100mil habitantes tendo como vítimas 87,8% do sexo feminino, 77% eram vulneráveis (crianças e pessoas com deficiência – PCD), 57,1% eram negras, 60,3% têm até 13 anos, 27,1% das vítimas tinham entre 0 a 9 anos (FBSP, 2026).

Os maus tratos contra crianças cresceram 106,1% entre 2021 e 2025 vítimas entre 2024 e 2025, tal informação é uma perspectiva do que é divulgado na internet 4.063 casos de bullying +25,3% entre 2024 e 2025 das vítimas tinham entre 0 e 9 anos +14,6% 0 a 4 anos 16,3% 5 a 9 anos 14,9% 10 a 13 anos 10,9% 14 a 17 anos 17,2% (FBSP, 2026).

Os números elevados de crimes contra crianças e adolescentes negros estão muito ligados ao encarceramento em massa da população negra no Brasil, segundo o Relatório de Informações Penais do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), no segundo semestre de 2025, a população carcerária do Brasil era de 727.301 pessoas, cujo sistema carcerário brasileiro apresentava um déficit de 222.034 vagas. A maioria dos presos é do sexo masculino com 693.813 pessoas, enquanto a população feminina ficou em 33.488 segregadas. A maioria

dos presos é negra com 479.461 pessoas mais que o dobro dos segredados brancos com 208.064, divergindo muito dos percentuais de cor de negra da população em geral (Brasil, 2026).

O painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH) do Ministério de Direitos Humanos e Cidadania (MDHC) registrou, em 2025, 372.094 protocolos de denúncia, 644.657 denúncias e 4.659.321 violações, tendo a maioria das vítimas as crianças e adolescentes que apresentaram 304.810 denúncias e 1.829.918 representando 38,16%, quase o dobro das segundas colocadas as mulheres com 22,54%, bem como as maiores vítimas são as pessoas negras (pardas/pretas) que figuraram com 2.112.355 violações e 287.333 denúncias. Frise-se que ocorreram nas escolas do Brasil 125.561 violações e denúncias 20.274, ou seja, houve aumento em quase todos os números comparados com 2024 (Brasil, 2026).

O painel de Dados ONDH/MDHC registrou, no ano de 2026 até 12/07, 237.572 protocolos de denúncias, 399.026 denúncias e 3.049.840 violações, novamente a maioria das vítimas crianças e adolescentes 189.504 denúncias e 1.189.340 representando 37,44%, pouco menos que o dobro das segundas colocadas as mulheres com 23,09%, assim como as vítimas mais comuns são as pessoas negras (pardas/pretas) figuraram com 1.383.150 violações e 176.962 denúncias. Em relação ao local até 12/07/2026, deram-se nas escolas do Brasil 84.745 violações e denúncias 12.531 (Brasil 2026).

Considerando que o tempo disponível para pesquisa durante os pouco menos de dois anos de Mestrado Profissional em Ensino de História que é bem curto diante das múltiplas possibilidades de pesquisa do ensino de história – EH com direitos humanos – DH no combate ao racismo junto a crianças, o presente trabalho se preocupou em ouvir os professores de história que atuam em escolas junto a crianças e adolescentes na Amazônia Setentrional (Estados do Amapá e Pará), uma vez que para oitiva dos estudantes, além da autorização dos responsáveis legais, há rigor maior na submissão junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, bem como o pesquisador para adquirir a atenção e as respostas de crianças e adolescentes necessita de abordagens diferentes e talvez mais demoradas na aquisição de confiança, como exemplos brincar, desenhar ou jogar algo do gosto infantojuvenil (jogos de celulares, de tabuleiro, infantis de pega-pega entre outros) (Silva Junior, 2025).

Além disso, foram feitos dois questionários cuja distribuição não foi limitada a professores de História de uma ou duas instituições de ensino, a fim de obter uma noção mais panorâmica e ampla da realidade sobre as práticas de Ensino de História com direitos humanos na prevenção ao racismo junto às crianças na Amazônia Setentrional, evitando-se equívocos ou dissabores como gerar uma pesquisa excessivamente local comparando escolas com finalidades

muito diversas, ignorando as particularidades de cada comunidade e região escolar (Silva Junior, 2025).

A título de exemplo, houve uma pesquisa educacional recente no Amapá, em que foram comparadas duas escolas estaduais de vocações diversas - uma de ensino médio situada em bairro quase central de Macapá e outra de educação quilombola, localizada em área mais distante do centro em região de quilombo, cuja conclusão foi identificar se os projetos desenvolvidos nas referidas instituições de ensino cumpriam as normas da lei 10.639/2003 (que mudou a LDBEN para tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira e educação das relações étnico-raciais), tendo a primeira deixado de criar projetos acerca da temática racial e a segunda desenvolvido tais projetos durante todo o período letivo (Sousa, 2023).

Os dois questionários foram enviados a diversos professores de história, um antes do fornecimento e leitura da cartilha sobre EH e direitos humanos no combate ao racismo e outro após tal leitura, especialmente aos que atuam em escolas públicas das cidades amapaenses de Macapá e Santana, bem como aos das cidades paraenses de Afuá e Almeirim, no que diz respeito às respectivas docências no chão da escola, tanto em relação aos direitos humanos, quanto ao combate do racismo junto aos estudantes, cujas perguntas detalhadas encontram-se no apêndice (Silva Junior, 2025).

No primeiro questionário, a maioria afirmou existir relação boa entre a comunidade, a direção escolar e os professores, cerca de 30% asseverou ser regular tal relação e aproximadamente só 10% informou que esta relação é excelente. Além disso, 100% dos professores que responderam ao questionário têm vínculo efetivo com a administração pública dos Estados do Amapá, do Pará e dos municípios de Afuá, Almeirim, Macapá e Santana. Cerca de 50% dos professores que responderam ao questionário atuam em turmas do ciclo final do ensino fundamental, 35% no ensino médio, 10% no primeiro ciclo do ensino fundamental e apenas 5% na Educação para Jovens e Adultos (Silva Junior, 2025).

Outrossim, no questionário antes da cartilha, menos de 5% dos professores de história que responderam ao questionário afirmaram ter menos de 10 anos de docência, cerca de 10% asseveraram ter mais de 20 anos em sala de aula e mais de 85% afirmaram ter de 11 a 20 anos de magistério. Quase 50% dos professores questionados consideraram as estruturas físicas e pedagógicas das escolas regulares, cerca de 40% as reputaram boas e aproximadamente 10% entendem que tais estruturas são excelentes, tal resultado pode ser explicado em razão de que a maioria das escolas na Amazônia Setentrional não tiveram reformas recentes e nem cursos de capacitação junto aos profissionais da orientação pedagógica (Silva Junior, 2025).

Em relação a tal capacitação aos profissionais da educação, a legislação fomenta que estes buscam cursos de especialização, Mestrado e Doutorado para serem mais remunerados com eventuais progressões funcionais nas carreiras do magistério. Perguntados sobre a participação em curso de Ensino de História voltado para a educação em Direitos Humanos mais de 70% responderam negativamente e somente cerca de 30% afirmaram ter feito tal curso, apesar de existirem diversas normas internacionais e brasileiras que determinam a necessidade de capacitação constante do profissional docente, especialmente, nos planos de DH e EDH nos diversos âmbitos geográficos (mundial, nacional, estadual e municipais) (Silva Junior, 2025).

A situação da capacitação docente foi muito melhor no que diz respeito ao Ensino de História para a educação das relações étnico-raciais, pois mais de 80% dos professores afirmaram já ter feito curso com tal temática, o que se permite inferir que a maioria destes profissionais apresentam a capacidade para identificar atos racistas mesmo em sala de aula (Silva Junior, 2025).

Há números semelhantes que foram os de professores que usam livros didáticos de história como principal recurso didático, pouco menos de 80%, enquanto só 10% utilizam textos de fontes, como leis, letras de músicas, poesia e reportagens, bem como apenas 10% usam filmes como instrumentos de ensino de História nas salas de aula, talvez os números baixos quanto aos recursos audiovisuais sejam explicados pela dificuldade do acesso à internet na maioria das escolas públicas na Amazônia Setentrional, principalmente porque a grande parte dos filmes está disponível na rede mundial de computadores junto aos prestadores de serviços de streaming (Silva Junior, 2025).

Ainda no primeiro questionário, quanto ao uso das metodologias ativas, mais de 85% afirmaram que as utilizam nas aulas de história, números excelentes que só perdem para os mais de 90% de professores que responderam usar elementos das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas das realidades dos estudantes na sala de aula. Em relação à ideologia diante dos direitos humanos, mais de 90% dos professores de história afirmaram ser favoráveis e os poucos contrários parecem ser os que estão há mais tempo em sala de aula ou no serviço docente, percentuais idênticos à situação ideológica acerca do racismo, tendo mais de 90% respondido ser problema principalmente estrutural e menos de 10% asseveraram ser problema individual (Silva Junior, 2025).

No que tange ao testemunho de violações de direitos humanos ou racismos contra crianças negras em sala de aula no período de 2018 a 2023 nas escolas da Amazônia Setentrional, cerca de 65% responderam positivamente e em torno de 35% negaram ter visto ou ouvido tais situações durante o magistério no mencionado lapso cronológico. Na última pergunta do questionário pré-leitura

da cartilha, mais de 75% dos professores de História afirmaram já ter realizado algum projeto em Direitos Humanos ou de combate ao racismo, provavelmente em razão de que muitos profissionais da educação envolvidos em tais projetos conseguem receber menos turmas para realização de tais atividades (Silva Junior, 2025).

As pesquisas evidenciam a prevalência significativa de episódios de racismo e violações de direitos humanos contra crianças negras nas escolas da Amazônia Setentrional. O fato de 65% dos professores terem testemunhado tais situações nos últimos anos reflete um ambiente educacional onde desigualdades raciais e discriminações ainda são recorrentes. A urgência de políticas públicas e intervenções educacionais que congreguem ações eficazes para combater o racismo é medida que justifica os produtos educacionais/ cadernos pedagógicos do presente trabalho que visa promover a equidade racial e social nas escolas e fortalecer os direitos humanos como pilares do ensino de história (Silva Junior, 2025).

Relevante ressaltar que o Ensino de História com os direitos humanos pode contribuir para explicar o racismo recreativo e como as brincadeiras configuram ilícitos como bullying, cyberbullying e ofensas racistas no contexto do percurso histórico da psicologia social dos estereótipos e dos estigmas em desfavor dos grupos de indivíduos negros (Moreira, 2023).

Assim, a pesquisa produziu dois guias didático-visuais (cartilhas), um para o público docente e outro para o geral/estudantil sobre EH e DH, os questionários para os professores e a roda de conversa para os estudantes em escola de Macapá-AP, bem como após a pesquisa houve importante norma que poderá ajudar o professor a fomentar a consciência e empatia históricas (Rüsen, 2010) com as metodologias ativas, a educação antirracista/decolonial, a Declaração de DH, a Constituição da República, o Estatuto da Igualdade Racial, o Código Penal, Lei do Racismo, ECA e Lei das cotas na defesa dos direitos humanos junto às infâncias negras, perante violências nos ambientes virtuais (pedofilia e racismo algorítmico), é a recente lei federal n. 15.211, de 17 de setembro de 2025, também conhecida como ECA digital, com cerca de quarenta artigos que entraram em vigor após seis meses da publicação em março de 2026 (Brasil, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou estimular que a todos que o lerem, por meio do ensino de história, tenham contato acerca dos dados e problemas oriundos da violação dos direitos humanos de crianças num contexto de racismo estrutural, a fim de aumentar a cultura de paz, reduzir os preconceitos eurocêntricos e estimular o respeito à diversidade cultural, em especial de grupos marginalizados

como os indígenas, pretos, mulheres, idosos, LGBTQIAPN+ e pessoas idosas e com deficiência. Além disso, o currículo de história pode ser usado pelo professor para suscitar a necessidade de um ensino de história sobre/para/por meio dos direitos humanos com a maior participação das crianças negras como sujeitas dos processos históricos, estimulando a consciência histórica, cultura da paz, a empatia histórica, o letramento racial, o pensamento crítico e as noções de alteridades e temporalidades, ressaltando-se as perspectivas antirracista, decolonial e intercultural.

O presente trabalho pretendeu suscitar dados e práticas de Ensino de História e direitos humanos relevantes para fomentar temas transversais mediante perspectiva da educação antirracista e decolonial, atuando com criticidade para atender os anseios das crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direitos e agentes históricos, pois com a distribuição dos guias didáticos (cartilhas) e a visita à Escola Estadual Barão do Rio Branco com a exposição da cartilha sobre ensino de história e direitos humanos contra o racismo para os estudantes das turmas de 6º a 9º anos, foram usadas as abordagens didáticas inteligíveis com exemplos ligados aos meios sociais dos jovens – filmes/histórias em quadrinhos (Besouro Azul, Falcão, Pantera Negra), série (Todo mundo odeia Chris) e jogos de ficção histórica (Assassins Creed e Deus da Guerra), músicas (Pantera Negra de Emicida e Zumbi de Jorge Benjor) e danças (carimbó, pagode, reggae e samba) para indicar a pluralidade das matrizes culturais africanas, indígenas e europeias que constituíram a formação do povo brasileiro.

Por fim, os produtos didáticos/guias educacionais/cartilhas produzidos pelo autor, sendo um para os estudantes e outro para os professores, indicaram que se pode gerar conhecimento, suscitar reflexão com temas sensíveis como a violação de direitos humanos (em geral crimes ou atos infracionais) e exposição de memórias traumáticas, junto às crianças e demais públicos de maneira plural em ambientes dentro e fora da escola, mediante indicação de documentários/filmes/séries que tornam os conteúdos mais inteligíveis a todos, a fim de contribuir para a busca de condições mais favoráveis à vida digna das gerações presentes e futuras, uma vez que objetivaram o fomento da consciência e a empatia históricas, o pensamento crítico, a preparação para o exercício pleno da cidadania, a qualificação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento da pessoa humana para a construção de sociedades mais livres, justas e solidárias, reduzir as desigualdades regionais e sociais, a marginalização e a pobreza, e enfim, promover o bem comum sem discriminação de cor, idade, gênero, sexo, origem, orientação sexual, religiosa ou qualquer outro tipo de preconceito.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília, DF: Presidência da República, [1969]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html. Acesso em: 08 jul. 2026.
- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei federal n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em 04 nov 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, tornando obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 jul 2026.
- BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025**. Institui o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 04 jul 2026.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Painel de dados 2026 e 2025 da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos – ONDH**. Brasília, DF: MDHC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados>. Acesso em: 13 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Relatório de informações penais: 2º semestre de 2025**. Brasília, DF: MJSP, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-de-informacoes-penitenciarias/relatorio-do-2o-semester-de-2025.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2026.
- DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (org). **Educação em Direitos Humanos e Educação para a cultura de paz: luta, esperança e utopia**. Curitiba: CRV, 2015.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. São Paulo: Paulus, 2002. Tradução de Antônio Ziri6n e Antonio Carlos Ribeiro de Moura.
- FLORÊNCIO, S6nia Rampim. Pol6tica de educa66o patrimonial no IPHAN: diretrizes conceituais e a66es estrat6gicas. **Revista CPC**. S6o Paulo, n. 27 especial, p. 55-89, jan./jul.2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/159666/155800>. Acesso em 01 dez 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **20. Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2026. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2026/07/anuario-2026.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

NAPOLITANO, Marcos. **Memória e violência**. São Paulo: Contexto, 2026.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601declara-%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 jul 2026.

PAIM, Elison Antonio; ASSUMPÇÃO, Jéssica Lícia da; SOUZA, Odair de. **Ensino de História em perspectiva intercultural: narrativas e memórias para a sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SILVA, Anderson Rodrigo Tavares. **Ensinar e aprender história na era dos smart phones**. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA JUNIOR, Raul Sousa. O Currículo de História como Promoção dos Direitos Humanos das Crianças Negras à Memória e à Produção de Identidade. In: SOUSA SILVA, David Junior de; PEREIRA, Marcos Paulo Torres e WOSNIAK, Fabio (orgs). **Em toda casa há um griot: história, memória e currículo**. Macapá: UNIFAP, p. 183-200, 2024.

SILVA JUNIOR, Raul Sousa. **Educação antirracista no ensino de História para crianças: combate ao racismo e fortalecimento dos direitos humanos junto às infâncias**. 2025. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1132617>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SIMONIAN, Ligia T. Lopes; SILVA, Ana Cristina Rocha; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. **História, arqueologia e educação museal: patrimônio e memórias**. TeresinaPI: EDUFPI, 2021. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/edufpi_2/Livro_completo_6ago2021.pdf. Acesso em: 02 jun 2026.

SOUZA, Ivaldo da Silva. **A lei 10.639/2003: comparação entre escola quilombola e urbana**. Macapá: Cromoset, p.179, 2023.

UNICEF. **Panorama 2021-2023 da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: UNICEF, ago. 2024. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/30071/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil-v04%20\(003\).pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/30071/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil-v04%20(003).pdf). Acesso em: 21 jun. 2026.

A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 10.639/2003: UM COMBATE À HERANÇA DA ESCRavidÃO NA EDUCAÇÃO

Milton do Rosário da Cruz Rosalino¹

Maria Simone Euclides²

INTRODUÇÃO

Este artigo analisou o racismo como uma herança da escravidão que permeia toda a estrutura social brasileira, inclusive a Educação, e buscou demonstrar a importância da Lei nº 10.639/2003 no combate antirracista nas escolas. Os estigmas da escravidão ainda permeiam a sociedade brasileira forjando subjetividades atravessadas pela inferiorização, em que os(as) negros(as) tem dificuldade em desenvolver positivamente a sua identidade (Rosalino; Euclides, 2025). Entende-se que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros tem dela (Munanga, 2010). Portanto, em se tratando de mudanças no âmbito da formação do sujeito é importante destacar a escola, pois, como instituição responsável pela socialização e formação dos sujeitos, é vista como um espaço privilegiado para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Essa legislação é uma ferramenta de transformação social, capaz de questionar narrativas históricas excludentes e promover o reconhecimento da história e das culturas africanas e afro-brasileiras. Mas demonstrar-se-á que há desafios que precisam ser suplantados para que essa Lei possa ser efetivada no “chão da escola”, e construir uma Pedagogia de Diversidade (Munanga, 2010).

Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, o dividimos em duas partes, na primeira parte demonstrou-se como o racismo, a herança da escravidão, causa impactos negativos no desenvolvimento das identidades dos(as) estudantes negros(as) nas escolas, e como isso impacta no processo de

1 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa e graduando em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenador do GERAR (Grupo de Estudos para as Reflexões Antirracistas) na UFOP. E-mail: milton.rosalino@aluno.ufop.edu.br.

2 Professora Associada. Departamento de Educação. Universidade Federal de Viçosa - MG. <https://orcid.org/0000-0002-2409-9303>. E-mail: maria.euclides@ufv.br.

aprendizagem deles, muitas vezes causando um malogro educacional e uma alta taxa de evasão escolar. Na segunda parte meditou-se sobre a importância da Lei nº 10.639/2003 no processo de desenvolvimento positivo das identidades dos(das) estudantes negros(as) e como ela auxilia a mitigar os impactos do racismo na Educação, resgatando as contribuições de um povo historicamente excluído das narrativas oficiais do país, e valorizando a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Esta é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa em que foram utilizadas referências que dialogam com o tema aqui proposto. Os artigos foram extraídos de plataformas digitais como o Google Acadêmico e a Scielo, e foram utilizados livros físicos. Conclui-se que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana é uma forma de combater os resquícios da escravidão na sociedade brasileira fomentando uma educação antirracista nas escolas. Além disso, essa Lei atenua os impactos do racismo no desenvolvimento das identidades dos estudantes negros(as) podendo desenvolver positivamente a sua autoestima.

O RACISMO COMO UMA HERANÇA DA ESCRAVIDÃO: DA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

A humanidade é marcada por um histórico de dominação e sujeição do outro (Trindade, 2008), e a escravidão dos africanos e seus descendentes causou um ônus recrudescido para esse contingente, tanto físico quanto psíquico, e ainda hoje não somente o continente africano é permeado por estigmas e estereótipos racistas mas também todos(as) que dele vieram traficados(as), escravizados(as) e desumanizados(as). De acordo com Santos (2015) os colonizadores utilizaram a técnica de adestramento de animais quando denominaram os povos pindorâmicos de indígenas e os africanos de negros objetivando domesticá-los. Dessa forma, a escravidão diluiu a identidade desses povos e fomentou um processo de inferiorização e desumanização de seus aspectos existenciais.

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afropindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo curo monoteísta. [...] No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens (Santos, 2015, p. 37-38).

As bases socioculturais afropindorâmicas foram abaladas pela colonização tendo o cristianismo como um de seus algozes, e as identidades individuais e

coletivas desse contingente explorado foram animalizadas e coisificadas. Assim, sabendo que a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e com os seus valores, compreende-se como as identidades dos povos afropindorâmicos foram historicamente atacadas (Santos, 2015). Poder-se-á entender que a escravidão foi um processo de dominação e exploração dos povos afro-pindorâmicos, que mesmo após a sua abolição³ seus resquícios ainda permeiam a nossa temporalidade a partir de aparatos mais complexos e sofisticados dos que *a priori* foram utilizados pelos invasores europeus. Poder-se-ia compreender que:

Dentro desse contexto, Munanga (2005) discute como a história de colonização, escravidão e discriminação racial no Brasil, tem influenciado a estrutura social e as práticas educacionais, resultando em desigualdades persistentes no acesso à educação e na representatividade de grupos raciais minoritários. Munanga (2005), também enfatiza a importância de reconhecer e enfrentar as questões raciais no ambiente educacional, promovendo diálogos educativos, que valorizem a diversidade racial, combatem estereótipos e preconceitos e promovam uma educação antirracista e inclusiva. (Belém; Oliveira, 2023, p. 33).

Os europeus buscaram desintegrar as identidades dos povos africanos e afro-brasileiros para facilitar o processo de colonização, e esse busílis ainda reverbera em nossa sociedade. Dessa forma, a escravidão desumanizou os(as) pretos(as) e mestiços(as) neste país e a sua reconfiguração a partir do racismo fomentou desigualdades materiais e simbólicas para esse contingente. A Educação reproduz os mecanismos de dominação e sujeição do(a) preto(a) e do(a) mestiço(a), pois, ainda existe “a mão escravocrata na missão civilizadora da escola” (Nogueira; Alves, 2019, p. 08). A partir do conceito de Racismo Estrutural⁴ poder-se-á apreender que o racismo permeia toda a estrutura social brasileira, e instituições de Educação compactuam com a sua reprodução (Cavalleiro, 2000; Gomes; Teodoro, 2021; Jango, 2017; Sousa Junior, 2025), seja em seu currículo eurocêntrico ou no silenciamento das situações de racismo que acontecem no cotidiano escolar. Portanto:

3 Considera-se que não houve uma verdadeira abolição da escravatura porque as condições materiais e simbólicas para a sua extinção não foram angariadas pelos pretos e mestiços a partir de 13 de maio de 1888. Sabe-se que no Brasil existiu uma nítida exploração dos negros, durante séculos de escravidão oficial, e após a abolição, o Estado não criou mecanismos para incorporar os ex-escravos na economia formal, deixando-os a própria sorte (Mariz, 2023).

4 Entende-se que o racismo é uma decorrência da própria estrutura social que normaliza as relações de desigualdades políticas, econômicas, jurídicas e até familiares (Almeida, 2019). Assim, a Educação por ser uma instituição forjada dentro dessa estrutura racista reproduz o racismo, e “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (Almeida, 2019, p. 50).

Entende-se que a escola está malogrando no desenvolvimento da identidade étnico-racial das crianças negras, porque elas não estão tendo orgulho de suas raízes afro-brasileiras e africanas, elas estão almejando se identificar com o fenótipo e a cultura mais valorizada, que é a branca e eurodescendente. Assim, as instituições de educação formal não estão educando as crianças negras para que elas possam desenvolver, da melhor forma possível, sua subjetividade, a partir do orgulho de seu fenótipo e da cultura de seus ancestrais (Rosalino; Euclides, 2025, p. 35).

Dessa forma, “a escola tem sua estrutura montada de maneira a possibilitar a reprodução de todas as formas de dominação desejadas.” (Trindade, 2008, p. 47). Desde a idade tenra as crianças pretas e mestiças são submetidas à uma Educação que preconiza os valores e interesses dos brancos em detrimento dos não-brancos, e isso fomenta um sentimento de inferioridade nessas crianças que paulatinamente vão buscando se aproximar do que é valorizado e se distanciar do que é desvalorizado. Na Educação as crianças pretas e mestiças possuem suas identidades atacadas exacerbadamente por um currículo eurocêntrico e embranquecido, constatando-se que desde a tenra idade as infâncias negras são traumatizadas pelo racismo nas instituições de educação (Rosalino; Euclides, 2023). Além disso:

Deve-se destacar o fato de, historicamente, os conteúdos e os métodos praticados nas escolas serem incompatíveis com as especificidades culturais e com os anseios de cidadania da população escolar negra. Apesar da legislação educacional mais recente enfatizar a necessidade da escola se assumir como um espaço que privilegie e respeite a diversidade cultural, não é preciso uma análise muito profunda das práticas escolares para se constatar que essas diretrizes são ignoradas. Da mesma forma, sabe-se que, no Brasil, a história e a cultura negra, de modo geral, estão ausentes na formação dos cidadãos brasileiros e, nas raras situações em que são abordadas, são apresentadas em contextos que acabam por legitimar a posição de subalternidade e a suposta inferioridade dos negros frente aos brancos. Este é um dado importante na questão da formação da identidade negra (Fogaça, 2006, p. 39).

As instituições de Educação introjetam nos(as) alunos(as) pretos(as) e mestiços(as) um sentimento de inferioridade fomentados pelo racismo presente no currículo, práticas docentes e materiais didáticos, e “a escola, ainda, se faz reprodutora da ideologia do ‘embranquecimento’, do mito da democracia racial e da mestiçagem.” (Lins, 2008, p. 164). Dessa forma, um espaço que deveria desenvolver da melhor forma possível as identidades dos sujeitos culmina reforçando a Identidade Deturpada⁵ dos(as) alunos(as) pretos(as) e mestiços(as)

5 A Identidade Deturpada pode ser entendida como o modo que as crianças negras são ensinadas pelos próprios pais/responsáveis, a desvalorizarem a sua própria cor de pele, textura de cabelo e suas heranças culturais afro-brasileira e africana (Rosalino; Euclides, 2023). Mas pondera-se, que esse processo é reforçado no meio social que permeia essa criança, como a sua comunidade, as mídias sociais que acessa, a escola que frequenta.

e preconizando, conscientemente ou inconscientemente, a identidade dos alunos brancos. Um currículo eurocêntrico produz uma apoteose sobre a história dos europeus e dos eurodescendentes, e a negação da história dos afro-brasileiros e africanos, esses fatores mistificam e mitificam a historicidade do continente africano produzindo um sentimento de aversão que faz com que os próprios filhos da diáspora sintam vergonha de seus(suas) antepassados(as) e de suas raízes africanas. Como exemplo de uma identidade deturpada pelo racismo, temos a seguinte situação:

Nas primeiras vezes que falei de África com eles impressionei-me com as gargalhadas que davam cada vez que a palavra África era proferida. Os dois meninos que exerciam liderança sobre a turma atendiam pelas alcunhas de “Cheiroso” e “Mindingo”, eram negros, porém voltavam-se para um menino mais negro que eles e bradavam bem alto que ele vinha da África, provocando risos na turma, enquanto os adolescentes negros se chamavam uns aos outros de “macaco africano”, “urubu”, “cabelo de bombрил”, “neguinha do morro”, desfilando uma coletânea de agressões verbais intensamente racistas.” (Lins, 2008, p. 172).

Acima temos um exemplo de que o Racismo Recreativo⁶ não acontece somente de brancos(as) contra negros(as), mas também a partir da reprodução entre os(as) próprios(as) pretos(as) e mestiços(as), que muitas vezes irão reproduzir valores racistas contra si mesmos, e isso é produto da internalização das relações de hierarquia e poder entre negros e brancos no Brasil. Como analisado, a escola é um ambiente onde essas circunstâncias acontecem de forma exacerbada, em que muitas crianças pretas e mestiças sofrem racismo pela primeira vez, e muitas delas não entendem que o racismo que sofrem é consequência da escravidão que seus ancestrais sofreram. Assim, se é na memória da escravidão e na experiência do racismo que se funda politicamente a identidade cultural dos negros no Brasil (Gonçalves, 2007), é nessa mesma memória da escravidão e experiência do racismo que marca grande parte da infância da criança negra. Em relação a isso:

As crianças negras sofrem com diversas formas de violências, dentre elas a maior parte é produto do racismo que incide sobre seu corpo, pois, por séculos a criança negra foi silenciada e ocultada no processo de envolvimento e desenvolvimento na construção do Brasil. [...] A infância negra, especificamente, carrega consigo particularidades históricas que a distinguem da experiência infantil branca, exigindo análises que considerem essas especificidades. Entende-se que a criança negra inicialmente teve uma infância escravizada no período colonial e imperial do Brasil e posteriormente “menorizada” na contemporaneidade brasileira, compreendendo que o termo “de menor” estaria concatenado a um estigma negativo e racista utilizado mormente para caracterizar a infância criminalizada da criança negra (Rosalino; Cruz, 2026, p. 173-174).

6 O Racismo Recreativo acontece a partir de piadas e brincadeiras racistas, muitas vezes tendo a discriminação estética como um dos seus componentes centrais (Moreira, 2019, p. 87).

Geralmente, nas escolas, os livros didáticos quando tratam da história do Brasil abordam os(as) pretos(as) e mestiços(as) apenas a partir de um passado escravizado e submisso. O continente africano é estudado como um reservatório de homens, mulheres e crianças que estavam aguardando o colonizador para serem traficados(as), escravizados(as) e civilizados(as), postergando as diversas lutas de resistências realizadas pelos povos daquele continente contra os invasores europeus. Portanto, muitos(as) alunos(as) pretos(as) e mestiços(as) sentem repulsa de suas raízes históricas porque desde a tenra idade são ensinados(as) a acreditar que no continente africano só haviam selvagens e que seus(suas) antepassados(as) foram escravizados(as) porque eram inferiores e incivilizados(as). Por conseguinte, sabemos o perigo de uma história única⁷ e ela beneficia alguns em detrimento de outros, e:

A história do Brasil ensinada nas nossas escolas é eurocêntrica, por partir de uma visão de mundo do europeu e não combinada com outras matrizes de conhecimento e experiências históricas. As bibliografias e textos desconhecem a participação de africanos e afrodescendentes na construção intelectual e material do país. Estes descuidos sistemáticos e propositalis levam à uma sub-representação de parte da população na história nacional, produzindo a sistematização das dominações e opressões. A história não é coisa do passado a ser decorada, ela informa e forma quem somos nós no presente e quais os papéis que devemos desempenhar na sociedade atual (Cunha Júnior, 2008, p. 107-108).

Desse modo, medita-se que a educação está reproduzindo o racismo presente na estrutura social brasileira que de forma objetiva ou subjetiva apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores(as) (Brasil, 2006). Compreende-se que as violências racistas que desumanizam os negros no Brasil são corolário da herança da escravidão que forjou um imaginário social⁸ que associa o corpo negro como sinônimo de ser escravizado⁹ e o escalona no patamar mais baixo da hierarquia social brasileira. Na Educação os piores índices atingem os estudantes negros, e várias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui fator para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as) (Brasil, 2006). Nesse sentido:

7 De acordo Chimamanda Ngozi Adichie (2019) a história única da África veio da literatura ocidental e complementa refletindo que “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (p. 22).

8 Pode-se entender que o racismo constitui um imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional (Almeida, 2019).

9 Podemos entender que negros da terra ou negros da Guiné foram as denominações para as populações indígenas e africanas utilizadas como escravos, em que negro – num primeiro momento – era significado de escravo (Fagundes; Gomes, 2007).

De fato, muitas vezes, a timidez exacerbada, o estereótipo da agressividade, a evasão escolar, as más notas e o estigma do/a aluno/a desajustado, é produto de preconceitos que ele/a sofre na escola, o que afeta o desenvolvimento da sua identidade e do seu processo de aprendizagem. Dessa forma, pode-se concatenar o desenvolvimento da identidade da criança negra com o seu fracasso ou êxito escolar. Em outras palavras, o sucesso escolar da criança negra pode estar relacionado com o desenvolvimento positivo da sua identidade étnico-racial e o fracasso escolar da criança negra pode estar relacionado com o racismo que ela sofre (Rosalino; Euclides, 2025, p. 35).

O Brasil possui uma enorme dívida com os descendentes de escravizados(as), e a Educação deve considerar este fato e repensar suas práticas para atenuar a herança da escravidão em sua pedagogia, e desenvolver da melhor forma possível as identidades dos(das) alunos(as) pretos(as) e mestiços(as). As crianças, adolescentes e jovens negro(as), têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Brasil, 2006), por esse motivo há a necessidade da Educação tratar de forma séria e justa o combate antirracista.

A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 10.639/2003: A LEGITIMAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS ESCOLAS

Corroborar-se que a escravidão forjou as bases da estrutura social brasileira e que a herança que ela deixou foi o racismo, e ele é reproduzido na Educação, além de ser um *no górdio* para o desenvolvimento das identidades dos(as) estudantes pretos(as) e mestiços(as). Por isso, tornar-se-á essencial buscar-se formas de suplantá-lo, e para combatê-lo na Educação temos uma lei que é produto das diversas reivindicações dos movimentos negros no Brasil. A Lei nº 10.639/2003 é *sine qua non* para o país, pois, ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003). Ela também preconiza que “§ 1º o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (Brasil, 2003).

A Lei nº 10.639/2003 almeja resgatar as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil e da África. Como analisamos há pesquisas que demonstram que “na área da educação, currículos e procedimentos didáticos-pedagógicos descomprometidos ou desinformados tendem a reproduzir preconceitos e estereótipos na formação da consciência social de educadores e educandos” (Pereira; Silva, 2007, p. 60).

Dessa forma, o combate ao racismo presente na sociedade brasileira, por meio da incorporação, na narrativa oficial, de um povo historicamente excluído, estigmatizado, estereotipado e desumanizado nas narrativas históricas do país, constitui um dos princípios da Lei nº 10.639/2003:

Em relação à presente lei, percebe-se que ela é um tipo de política pública voltada à educação, que trouxe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Além disso, ela faz com que os professores trabalhem este conteúdo em sala de aula, mediante uma nova abordagem, na qual os negros são considerados sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros e a sua cultura como elemento constituinte da nossa cultura. Enfatiza-se que a Lei nº 10.639/2003 deve ser trabalhada em sala de aula por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, de modo que haja uma participação integrada entre a escola e a sociedade extraescolar, combatendo dessa forma o racismo social e legitimando o respeito aos valores culturais na educação (Costa; Andrade; Souza, 2023, p. 121).

A Lei de obrigatoriedade da história afro-brasileira e africana nas escolas é uma aliada na formação positiva das identidades dos(as) alunos(as) negros(as) porque fomenta um ensino em que eles(as) terão acesso a conhecimentos históricos, sociais e culturais de seus(suas) antepassados(as) que sairão da posição de objetos de conhecimento para a de sujeitos do conhecimento. O multiculturalismo deve ser valorizado pela escola sobre a égide dessa lei para atenuar não somente o racismo mas também diversas outras formas de opressões mobilizadas por uma cultura forjada na escravidão. Essa Lei demonstra a importância de uma pedagogia multicultural, pois, os “multiculturalistas críticos, enquanto educadores *anti-racistas*, examinam como os mecanismos de dominação e as relações de poder reproduzem e legitimam a natureza das hierarquias de raça, classe, gênero e sexo na educação” (Silva, 2007, p. 278).

A Lei supracitada é um avanço para a Educação, mas os desafios para solidificá-la no “chão da escola” são múltiplos, como as lacunas na formação docente que implicam em seu desconhecimento (Mansano, 2023). Os cursos de formação docente são deficitários e malogram no que tange uma educação antirracista, muitos deles tratam da questão racial de forma superficial e seus(suas) futuros(as) professores(as) graduam-se sem o conhecimento mínimo da Lei de obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Os materiais didáticos-pedagógicos consubstanciados por um currículo eurocêntrico culmina sendo um empecilho na efetivação da Lei nº 10.639/2003, porque, os poucos subsídios didáticos oferecidos às escolas e a formação dos(as) professores(as) passam a dificultar os estudos e discussões sobre o conteúdo a ser abordado dentro do cotidiano do ano letivo (Gomes; Andrade, 2023).

Fanon¹⁰ (2008), apresenta a importância dos materiais didáticos no desenvolvimento das identidades, quando escreveu que “fica logo claro que queremos, nem mais nem menos, criar periódicos ilustrados destinados especialmente aos negros, canções para crianças negras, até mesmo livros de história, pelo menos até a conclusão dos estudos” (p. 132). Ele conclui refletindo sobre a importância de, ainda na tenra idade, apresentar às crianças negras livros de história ilustrados, pois os primeiros traumas do racismo se situam nesse momento da vida (Fanon, 2008). *Ipsa facto*, pensar o racismo como herança da escravidão e a Lei nº 10.639/2003 como uma estratégia de enfrentamento desse processo implica também considerar a necessidade de reformulação dos currículos, do Projeto Político-Pedagógico, dos materiais didáticos e da implementação de pedagogias antirracistas. Desse modo, no Brasil temos a prerrogativa de ter uma lei que busca humanizar o negro na Educação e desenvolver a sua identidade de forma positiva, mas, o caminho para alcançarmos sua verdadeira aplicação ainda é longo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o racismo é uma herança da escravidão e permeia toda a estrutura social brasileira inclusive a Educação, causando impactos incomensuráveis no desenvolvimento positivo da identidade e autoestima de alunos e alunas pretos (as) e mestiços (as). Ademais, os danos causados pelo racismo afetam a subjetividade da criança negra e comprometem seu rendimento escolar, contribuindo para a ocorrência de repetências e para o aumento das taxas de evasão. Nesse contexto, torna-se necessária uma maior atenção por parte de educadores(as) e gestores(as) escolares a essa problemática. Diante dessa situação, a Educação como reprodutora do racismo deve estar atenta às demandas da Lei nº 10.639/2003 para potencializar o desenvolvimento das identidades dos(as) estudantes pretos(as) e mestiços(as) e possibilitar que

10 Ao tratar de jornais escritos pelos brancos e destinados às crianças brancas e analisando como os periódicos ilustrados são devorados pelos jovens nativos, Fanon (2008) reflete que o lobo, o diabo, o gênio do mal, o mal, o selvagem, são “sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário ‘que corre o risco de ser comido pelos pretos malvados’, tão facilmente quanto o menino branco.” (p. 130-131). A partir desse *modus operandi* o negro introjeta os valores racistas dessas narrativas e “há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco.” (*Ibidem*). Sintetiza-se que “há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence.” (Fanon, 2008, p. 135) e tudo isso prejudica o desenvolvimento da identidade negra quando “lemos livros brancos e assimilamos paulatinamente os preconceitos, os mitos e o folclore que nos chegam da Europa” (Fanon, 2008, p. 162).

tenham um ambiente seguro e saudável para se desenvolverem da melhor forma possível. Dessarte, as escolas devem buscar maneiras para que a lei seja cumprida, assim o Projeto Político Pedagógico precisa estar conectado às proposições que circundam as relações étnico-raciais na Educação.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília/DF, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 maio 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BELÉM, Cícera Santana; OLIVEIRA, Miguel Vinícius Santana Xavier de Oliveira. Diálogos educativos: raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais na Educação. In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan. **Educação, raça e racismo: atravessamentos histórico-sociais**. v. 1. Itapiranga: Schreiben, 2023, p. 29-39.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- COSTA, Francielcio Silva da; ANDRADE, Andreia Rodrigues de; SOUZA, Livia Barbosa Pacheco. A importância da Lei 10.639/2003 para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na Escola João Galdino. In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan. **Educação, raça e racismo: atravessamentos histórico-sociais**. v. 1. Itapiranga: Schreiben, 2023, p. 115-128.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANEN, Ana (orgs). **Todas as cores na Educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 81-128.
- FAGUNDES, Anamaria; GOMES, Flávio. “Idiossincrasias cromáticas”: projetos e propostas de “imigração negra” no Brasil republicano. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org). **Educação, cultura e literatura afro-brasileira: contribuições para a discussão da questão racial na escola**. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007, p. 51-78.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FOGAÇA, Azuete. **Educação e identidade negra**. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 22, p. 31-46, jul.-dez, 2006.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & Philosophy**, [S.L], v. 17, p. 01-31, 30 mai. 2021.

GOMES, Francisca Cíbele da Silva; ANDRADE, Andreia Rodrigues de. Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: uma revisão de literatura acerca das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (orgs). **Educação, raça e racismo: atravessamentos histórico-sociais**. v. 1. Itapiranga: Schreiben, 2023, p. 129-142.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. A cultura afro-brasileira e a escola. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org). **Educação, cultura e literatura afro-brasileira: contribuições para a discussão da questão racial na escola**. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007, p. 159-186.

JANGO, Caroline F. **“Aqui tem racismo”**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

LINS, Mônica Regina Ferreira. A criança, a escola e a herança africana no Brasil. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANEN, Ana (orgs). **Todas as cores na Educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 159-188

MANSANO, Silvana. Por uma educação antirracista: os 20 anos da Lei nº 10.639/03 e o que ainda temos que conquistar por uma educação igualitária. In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (orgs). **Educação, raça e racismo: atravessamentos histórico-sociais**. v. 1. Itapiranga: Schreiben, 2023, p. 275-286.

MARIZ, Francisco Félix da Silva. A falsa isonomia das políticas afirmativas no Brasil. In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (orgs). **Educação, raça e racismo: atravessamentos histórico-sociais**. v. 1. Itapiranga: Schreiben, 2023, p. 287-301.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. In: PEDROSO, Tânia Mara; OLIVEIRA, Iolanda de. (orgs.). O Negro na contemporaneidade e suas demandas. **Cadernos Penesb** – Periódicos do Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. FEUFF. Vol. 10, Rio de Janeiro, 2010, p. 37-54.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, v. 44, p. 1-22, 2019.

PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei nº 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. *In: Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para a discussão da questão racial na escola.* Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007, p. 59-86.

ROSALINO, Milton do Rosário da Cruz. CRUZ, Ricardo Alexandre da. Estigma Da Menoridade Racial: a necessidade de uma proteção racializada no Estatuto da Criança e do Adolescente. *In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (orgs). Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação.* v. 2 (Reflexões e temas de emergência). Itapiranga: Schreiben, 2026, p. 173-188.

ROSALINO, Milton do Rosário da Cruz; EUCLIDES, Maria Simone. Pedagogia da Contextualização das Infâncias Negras: um manifesto contra a Pedagogia das Infâncias Homogêneas. *In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (orgs). Educação e questões raciais: educação e suas perspectivas.* v. 1. Itapiranga: Schreiben, 2025, p. 30-44.

ROSALINO, Milton do Rosário da Cruz; EUCLIDES, Maria Simone. Pedagogia das Infâncias Antirracistas: Uma resposta contra o racismo pedagógico, racismo hospedeiro e identidade deturpada na trajetória da criança negra. *In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (orgs). Educação, raça e racismo: atravessamentos histórico-sociais.* v. 1. Itapiranga: Schreiben, 2023, p. 78-91.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombo: Modos e significações.** Brasília: INCT/UnB, 2015.

SILVA, Maria José Lopes da. Desvendando identidades não reveladas: dilemas da pedagogia multirracial na escola brasileira. *In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org). Educação, cultura e literatura afro-brasileira: contribuições para a discussão da questão racial na escola.* Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007, p. 265-294.

SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de. **Como conversar com crianças sobre racismo e diversidade.** Itapiranga: Schreiben, 2025.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. *In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANEN, Ana (orgs). Todas as cores na Educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico.* Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 37-58.

A LEI N° 11.645/2008 EM CURSO: EXPERIÊNCIAS ANTIRRACISTAS NA PRÁTICA

Odair de Souza¹

Renata Malfatti²

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país pluriétnico, cuja formação histórica resulta das relações estabelecidas entre diferentes povos, com destaque para três grandes matrizes étnicas: os povos indígenas, originários deste território, que o habitam há milênios; os africanos, trazidos compulsoriamente durante o período colonial; e os europeus, responsáveis pelo processo de colonização. Esses povos apresentam grande diversidade entre si, expressa em suas línguas, culturas, histórias, organizações sociais e modos de vida.

Embora o Brasil seja reconhecido por sua pluralidade étnico-racial, durante séculos os povos indígenas foram submetidos a diferentes formas de dominação cultural, política, econômica e epistêmica, decorrentes da expansão colonial portuguesa. De maneira violenta e brutal, impuseram, por meio das armas (poder militar) e da religião católica (poder ideológico), seu domínio sobre as populações que já habitavam essas terras, como os povos indígenas e, posteriormente, sobre os africanos submetidos ao tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. Aníbal Quijano (2014) denominou esse domínio político, econômico, cultural e epistêmico, exercido sobre os aspectos objetivos e subjetivos da vida dessas populações, de colonialidade do poder.

Portanto, durante muito tempo, os currículos e conteúdos escolares reproduziram uma compreensão limitada e uniforme acerca da formação étnico-racial da sociedade brasileira, fundamentada, sobretudo, na perspectiva

1 Professor de História no Ensino Fundamental – Anos Finais na Escola de Educação Básica Dr. Ivo Silveira, Paulo Lopes/SC. Bacharel em História. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFSC). Mestre em Ensino de História (ProfHistória/UFSC) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: professorodair2014@gmail.com.

2 Professora de História no Ensino Fundamental Final na Escola de Educação Básica Dr. Ivo Silveira, Paulo Lopes/SC. Graduada e Licenciada em História pela Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail: remafaltti@yahoo.com.br.

eurocêntrica de produção do conhecimento histórico. Essa abordagem contribuiu para a construção de uma narrativa hegemônica sobre a história do Brasil, silenciando ou marginalizando as histórias, os saberes e as experiências de outros povos, especialmente indígenas, africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido, a perspectiva aproxima-se do que Adichie (2009; 2019) denomina de “o perigo de uma história única”, isto é, a predominância de uma narrativa singular que reduz a complexidade das experiências humanas e invisibiliza outras formas de existir, conhecer e interpretar o mundo.

OS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Durante séculos, a escola brasileira reproduziu uma visão única acerca da sociedade brasileira, desconsiderando a diversidade étnica, cultural e histórica que constitui o país e mantendo, ainda hoje, resquícios dessa perspectiva homogeneizadora nos espaços educativos. Nos livros didáticos, na mídia impressa e audiovisual, nas universidades e em diferentes espaços sociais e educativos, os povos indígenas foram frequentemente invisibilizados ou representados de maneira estereotipada, pejorativa, folclorizada, fetichizada, romantizada e desumanizada. Quando apresentados, muitas vezes eram retratados a partir de imagens construídas pelo olhar colonial, como seres distantes da chamada “civilização”, associados a uma condição de atraso e primitivismo.

A imagem do indígena apresentada aos estudantes da Educação Básica, especialmente por meio dos livros didáticos, era frequentemente a de um sujeito “congelado” no passado, pertencente a um tempo distante e imutável. Eram representados como povos isolados nas florestas, sem contato com as sociedades não indígenas e alheios às transformações históricas. Nesse sentido, os povos originários precisaram “ressurgir das cinzas”³, como na mitologia grega, para reocupar os espaços escolares e contribuir para uma transformação dos paradigmas educacionais, curriculares e epistemológicos. Afinal, a imagem socialmente construída do indígena ainda era a de um ser exótico, folclorizado e desumanizado: sem sentimentos, sem lutas e sem protagonismo histórico. Era representado como um sujeito sem voz, sem corpo e sem participação efetiva na construção da história brasileira.

A participação dos povos indígenas na constituição da brasilidade foi frequentemente reduzida à ideia de mera “contribuição” cultural, associada principalmente a elementos como a culinária, o uso de ervas medicinais, a toponímia, entre outros aspectos. Entretanto, pouco se reconhecia esses povos como sujeitos históricos e protagonistas na constituição da sociedade brasileira.

3 Refere-se ao mito grego da ave Fênix que, após viver 500 anos, ressurgue das cinzas, simbolizando o início de um novo ciclo.

Na realidade, não existe história do Brasil sem a presença, as resistências e as contribuições dos povos originários.

É importante salientar que, para além dos livros didáticos, essa representação exótica, folclorizada e desumanizada dos povos indígenas também esteve presente em outros setores da sociedade, como na música⁴, no cinema, nos desenhos animados e nas telenovelas⁵, por meio de diversas representações que contribuíram para a construção de imagens equivocadas sobre esses povos. Essa invisibilização e omissão das histórias indígenas produziram o desconhecimento acerca de suas culturas, trajetórias e modos de vida, favorecendo a reprodução de preconceitos e discriminações contra essas populações.

Ao aprofundar a discussão proposta por Quijano (2014) acerca da colonialidade do poder, Walsh (2007, p. 104) argumenta que:

Esta colonialidade do poder instaurou na América Latina uma estratificação social que posicionou o branco europeu no topo da hierarquia, enquanto o índio e o negro passaram a ocupar os últimos degraus, uma vez que esses grupos foram constituídos como identidades homogêneas e negativas. Foi esse uso e essa institucionalização da raça como sistema e estrutura de classificação que serviram de base para posicionar hierarquicamente determinados grupos sobre outros no campo do saber.

No estado de Santa Catarina, esse processo de classificação e hierarquização ocorreu de forma particularmente intensa. Há um longo histórico de invisibilização dos povos indígenas, construído por parte da intelectualidade catarinense que, durante décadas, ocupou espaços como o Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina e contribuiu para consolidar a ideia de um estado branco, frequentemente representado como um “pedacinho da Europa” no sul do Brasil.

Patrícia de Freitas (1997), em sua dissertação à *Margem das palavras, silêncio dos números: o negro na historiografia catarinense*, analisa como esse processo de invisibilização foi historicamente construído na produção historiográfica do estado. Embora a autora tenha como objeto de estudo a população negra, dinâmica semelhante pode ser observada na forma como a história dos povos indígenas foi produzida e difundida em Santa Catarina. Ao discutir a invisibilização histórica desses povos no estado, Lavina (2004, p. 73) afirma:

4 Referência à música “Vamos brincar de índio”, interpretada pela apresentadora Xuxa Meneghel nos anos 1990. A canção, embora marcada por estereótipos, consolidou-se como um elemento de influência na percepção do público infantil sobre os povos indígenas da época (Oliveira *et al.*, 2025).

5 A telenovela *Uga Uga*, transmitida pela Rede Globo nos anos 2000, projetou estereótipos sobre a cultura indígena que geraram protestos. Lideranças indígenas enviaram uma carta de repúdio à Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados (Klein, 2000). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/tvfolha/tv1911200010.htm>. Acesso em: 30 jun. 2026.

a história dos povos indígenas em Santa Catarina é quase a história dos povos invisíveis. [...] Mesmo entre os historiadores, o assunto raramente passa de um capítulo das obras de História do Estado ou das comunidades que o formam, repetindo sempre as mesmas fontes, eternizando lugares comuns a respeito desses povos que, se formos acreditar nestes trabalhos, teriam deixado como sinais de sua passagem apenas nomes de rios, lagos e montanhas. Seria uma contribuição basicamente topográfica. Porém, o papel que desempenhavam e desempenham nesta mesma história está longe de ser insignificante.

Com o objetivo de enfrentar esse processo de invisibilização histórica, os movimentos indígenas passaram a reivindicar por meio da legislação educacional, a incorporação das histórias e das culturas indígenas aos currículos e aos sistemas de ensino. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu art. 26, § 4º, passou a estabelecer que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996).

Importante destacar que, embora o referido dispositivo legal mencionasse o ensino das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, essa orientação não se concretizava, na prática, nas escolas, uma vez que não possuía caráter obrigatório. Foi necessário aguardar mais doze anos para a promulgação da primeira legislação de abrangência nacional que tornou obrigatória a inclusão das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras nos currículos da Educação Básica. Com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a estabelecer que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, art. 26-A).

Para atender às demandas instituídas pela Lei nº 11.645/2008, foram estabelecidas, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, as Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da referida lei (Brasil, 2015). O documento destaca a necessidade de construir novas representações acerca dos povos indígenas e de promover práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade cultural, demonstrando que:

Neste sentido, a lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais (Brasil, 2015).

Ainda em outro trecho, o referido documento, ao apontar o Decreto nº 143/2002 e o Decreto nº 5.051/2004, destaca a necessidade de adoção de medidas educativas voltadas à superação dos preconceitos e à valorização das culturas dos povos indígenas. Nesse sentido, enfatiza que:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e especificamente daqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar os preconceitos que poderiam ter em relação a esses povos. Para este fim deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (Brasil, 2015).

No entanto, embora a Lei nº 11.645/2008 tenha sido aprovada, homologada e incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional há mais de 18 anos, pesquisas indicam que grande parte das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e das escolas ainda não atua efetivamente para sua implementação nos currículos e nas práticas pedagógicas, em consonância com uma perspectiva antirracista de educação (Benedito; Portela, 2023).

OS POVOS INDÍGENAS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES CATARINENSES

No estado de Santa Catarina, um maior destaque e visibilidade aos povos originários no campo da Educação Básica ocorreu a partir de 2019, com a construção do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense⁶. Representantes indígenas das três etnias presentes no processo de elaboração do currículo estadual produziram uma carta, posteriormente incorporada ao documento curricular⁷, na qual apresentam reflexões sobre as representações historicamente construídas acerca dos povos

6 O referido documento foi construído coletivamente por docentes da rede estadual de Santa Catarina por meio de seminários realizados entre setembro e dezembro de 2018, sendo aprovado pela Resolução CEE/SC nº 070, de 07 de junho de 2019 (Santa Catarina, 2019). Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 11 jul. 2026.

7 Esta carta pode ser conferida na íntegra no *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 11 jul. 2026.

indígenas e explicitam práticas e concepções que não são mais aceitáveis no espaço escolar.

Entre as orientações apresentadas pelo Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, destacam-se diferentes possibilidades de abordagem das histórias e culturas indígenas nos componentes curriculares. Na área de Arte, por exemplo, propõe-se a valorização do patrimônio cultural material e imaterial das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, incluindo as matrizes indígenas, africanas e europeias. Em Ciências da Natureza, recomenda-se o reconhecimento e a valorização dos diferentes grupos étnicos como estratégia de enfrentamento das desigualdades e da violência. Na Educação Física, orienta-se a vivência de jogos populares do Brasil e do mundo, contemplando aqueles de matriz indígena e africana. Já na Língua Inglesa, incentiva-se a produção de diferentes gêneros textuais relacionados a fatos, acontecimentos e personalidades indígenas e afrodescendentes (Santa Catarina, 2019, p. 41-65).

Em síntese, observa-se que esse documento curricular apresenta sugestões de temas para serem desenvolvidos em diferentes componentes curriculares, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, com especial destaque para as histórias e culturas dos povos indígenas, particularmente daqueles que vivem no estado de Santa Catarina.

Posteriormente, em 2021, foi publicado o conjunto de documentos que compõe o *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense*⁸. Entre eles, o *Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento* contempla, na Trilha 5.5, intitulada “*Ateliê do Território Catarinense: identidades, pluralidades e diversidades*”, uma consistente proposta teórica e metodológica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino das histórias e culturas dos povos indígenas catarinenses.

Após séculos de invisibilização dos povos indígenas, os currículos oficiais do estado de Santa Catarina, especialmente os da Rede Estadual de Ensino, passaram a incorporar de forma mais efetiva as histórias e culturas indígenas. Esse avanço resulta, em grande medida, das reivindicações dos movimentos indígenas, da atuação de profissionais da Secretaria de Estado da Educação e do compromisso de professores da rede pública com a construção de uma educação antirracista⁹. Em complemento aos documentos curriculares, a Resolução CEE/

8 O Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio é constituído por quatro cadernos: Caderno 1: disposições gerais; Caderno 2: formação geral básica; Caderno 3: portfólio de trilhas de aprofundamento e Caderno 4: componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes – portfólio dos educadores (Santa Catarina, 2021).

9 Cabe ressaltar uma divergência em relação à análise de Moraes e Battestin (2024), que parece negligenciar o conjunto da produção curricular antirracista consolidado no estado. Embora os avanços na prática pedagógica cotidiana ainda sejam tímidos ou aquém do esperado, é inegável que, no plano da legislação e das orientações teórico-metodológicas, houve uma produção considerável nas últimas décadas.

SC nº 004, de 21 de fevereiro de 2022, reforçou a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas catarinenses.

Contudo, apesar dos avanços observados no campo da legislação e das políticas curriculares, permanecem alguns questionamentos: os professores estão preparados para desenvolver essa temática em suas práticas pedagógicas? As histórias e culturas dos povos indígenas vêm sendo abordadas de maneira crítica, atualizada e em consonância com a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais? Quais possibilidades pedagógicas podem contribuir para a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas?

Nesse sentido, com o objetivo de dar visibilidade às histórias e culturas dos povos indígenas do Brasil, particularmente dos três povos indígenas presentes em Santa Catarina — Guarani, Laklãnõ/Xokleng e Kaingang —, bem como atender à legislação vigente, os professores do componente curricular de História da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, no município de Paulo Lopes (SC), desenvolveram um projeto de trabalho, fundamentado na metodologia de projetos proposta por Hernández (1998) e Hernández e Ventura (1998). O projeto teve, entre outros, os seguintes objetivos: conhecer aspectos da história e das culturas dos três povos indígenas de Santa Catarina; promover o combate ao racismo e a todas as formas de preconceito e discriminação contra os povos indígenas; incentivar a pesquisa e a curiosidade por histórias e culturas outras; proporcionar experiências significativas de aprendizagem junto aos povos indígenas; conhecer aspectos das cosmovisões, cosmo percepções e cosmologias do povo Guarani; e promover o respeito ao meio ambiente e à natureza por meio da aprendizagem com os povos indígenas.

PROMOVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA

Para além de ações pedagógicas pontuais desenvolvidas apenas em datas comemorativas do calendário escolar, como o Dia dos Povos Indígenas, a proposta pedagógica desenvolvida na escola, por meio do projeto de trabalho, buscou, ao longo de aproximadamente trinta dias, potencializar um conjunto de atividades contínuas voltadas à valorização dos povos indígenas, bem como ao combate ao racismo e ao fortalecimento do respeito às diferenças culturais, religiosas e étnicas. Todas as ações foram desenvolvidas com estudantes dos 7º anos 1 e 2, de acordo com o currículo local¹⁰ e com o planejamento anual dos professores.

¹⁰ A Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes, por meio de resolução própria, adotou o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense como documento oficial de referência para sua rede de ensino.

Todo esse movimento pedagógico teve como objetivo promover o ensino das histórias e das culturas indígenas para além de meras citações superficiais e pontuais, aprofundando a compreensão sobre os processos de colonização e suas consequências para a formação da sociedade brasileira pluriétnica. Para que a implementação da Lei nº 11.645/2008 efetivamente contribuísse para o respeito à diversidade e o combate aos estereótipos, planejou-se um conjunto de ações integradas que aproximasse a teoria da prática, permitindo que os estudantes vivenciassem o processo de aprendizagem de forma significativa.

Iniciamos o projeto em sala de aula abordando os conceitos de tolerância e respeito a todas as culturas. Para desencadear os debates, realizamos uma aula coletiva com a exibição do premiado curta-metragem de animação *Tolerantia*¹¹. Como parte fundamental desse embasamento teórico, anterior à saída de campo, os estudantes também assistiram ao documentário *Origens Indígenas de Santa Catarina*¹². Em seguida, entregamos um material ilustrativo demonstrando como as referências indígenas permeiam o nosso cotidiano, desde o uso de ervas medicinais e práticas culinárias até a origem de inúmeras palavras presentes em nosso vocabulário. Diante disso, dialogamos com os estudantes sobre a importância da legislação que tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas nos currículos escolares, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o respeito à diversidade.

Como o desconhecimento dessas influências pode levar à homogeneização das culturas e à naturalização do eurocentrismo, apresentamos, por meio de slides, o mapa do estado de Santa Catarina com o objetivo de localizar geograficamente e diferenciar os três povos indígenas presentes no estado: Guarani, Laklãnõ/Xokleng e Kaingang. Em seguida, convidamos os estudantes para uma saída de campo à Aldeia Tekoá Marangatu, localizada no município vizinho de Imaruí (SC), durante a XIII Semana Cultural (2026), proposta que foi prontamente aceita por todos.

Essa viagem de cerca de 50 km exigiu de nós, professores, algumas ações preparatórias junto às turmas. Promovemos debates interativos com orientações fundamentais sobre a conduta respeitosa na comunidade, o desuso de termos pejorativos e de generalizações ofensivas — como as palavras “índios” e “tribos” —, além de apresentarmos informações sobre a espiritualidade indígena, a

11 *Tolerantia* é um filme de animação produzido na Bósnia e Herzegovina em 2008. A obra foi indicada ao prêmio de melhor curta-metragem pela Academia de Cinema Europeu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FrjQrXc80cY>. Acesso em: 30 jun. 2026.

12 O documentário *Origens Indígenas de Santa Catarina*, produzido pela Sou Filmes, foi disponibilizado publicamente em 23 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akyuLRJ9nSc>. Acesso em: 30 jun. 2026.

relação desses povos com a natureza e as diferenças entre os troncos linguísticos tupi-guarani e macro-jê.

A chegada à Aldeia foi marcada por um misto de curiosidade e encantamento por parte dos estudantes. Nossa primeira atividade foi uma trilha ecológica conduzida por um líder indígena, que destacou a necessidade de preservação das matas e explicou a relação de dependência da comunidade em relação ao meio ambiente para o acesso à água potável, à alimentação e à medicina da floresta. Na sequência, os estudantes participaram de oficinas de pintura corporal, acompanhadas de explicações sobre seus significados cosmológicos, para que essa prática não fosse interpretada apenas como um adereço estético. Também realizaram atividades com arco e flecha, possibilitando a compreensão da importância histórica da caça para a subsistência de muitos povos indígenas; visitaram a feira de artesanato, explorando o manejo de matérias-primas locais; e assistiram a uma palestra com autores indígenas de livros infantis.

Um dos momentos mais marcantes e significativos foi a roda de conversa com o vice-cacique, realizada nas dependências da escola indígena. Em um relato emocionante, ele compartilhou a trajetória de resistência da comunidade e os desafios permanentes para preservar sua cultura entre as novas gerações diante das transformações decorrentes da sociedade contemporânea. Para encerrar a imersão, tivemos a rica experiência de adentrar uma *Opy*, casa de reza construída como réplica da original, o que possibilitou uma profunda troca de conhecimentos sobre a espiritualidade guarani e os valores sagrados que orientam a vida da comunidade.

A experiência proporcionou aos estudantes o contato direto com as dores históricas, os processos de resistência e as lutas vividas pelos povos indígenas, do passado à atualidade, na garantia de seus direitos e na preservação de suas culturas. O aprendizado tornou-se mais significativo ao conectar o conhecimento histórico às experiências humanas concretas, despertando uma postura mais crítica, sensível e antirracista.

No retorno para a escola, ficou evidente que os estudantes desenvolveram a empatia necessária ao processo de aprendizagem e que toda a base teórica foi potencializada por meio dessa interação humana. O projeto teve continuidade com atividades pós-campo orientadas por nós. Conduzimos as turmas, divididas em grupos, na realização de pesquisas historiográficas aprofundadas sobre os povos Guarani, Laklãnõ/Xokleng e Kaingang, que culminaram na confecção de cartazes representativos.

Por fim, todo o percurso foi socializado com a comunidade escolar em um simpósio realizado no auditório da escola, reunindo estudantes do 6º ao 9º ano, professores, coordenação pedagógica e equipe diretiva. A apresentação

iniciou com a contextualização do processo colonizador brasileiro, por meio de trechos do filme *1492: A Conquista do Paraíso*¹³, enfatizando as lógicas de exploração comercial e o sentimento de superioridade europeu, nocivo aos povos originários. Em seguida, os estudantes do 7º ano expuseram seus cartazes e relataram suas próprias experiências na saída de campo. Encerramos o momento com a exibição de vídeos atuais protagonizados por jovens lideranças indígenas no contexto contemporâneo, desconstruindo a ideia do indígena anacrônico e isolado e evidenciando sua presença ativa nos campos da educação, economia e política do país.

Notamos, assim, que, a partir da visita à Aldeia Tekoá Marangatu e de todo o processo de pesquisa desenvolvido em sala de aula, nós, enquanto docentes, percebemos que práticas pedagógicas mais complexas e aprofundadas ultrapassam os limites dos livros didáticos e dependem do comprometimento de professores e gestores escolares para que o aprendizado dialogue também com as dimensões emocionais dos estudantes, possibilitando a formação de sujeitos capazes de atuar como agentes de transformação social no presente e nas futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que com algumas fragilidades, como a falta de apoio material e humano, próprias de muitas escolas públicas pelo país afora, notamos que o trabalho apresentado reverberou de maneira positiva nos estudantes participantes da proposta, ao proporcionar-lhes contato direto com a aldeia e com os povos indígenas presentes.

O avanço no grau de consciência antirracista e de respeito foi considerável, ao percebermos, nas conversas e diálogos estabelecidos, as curiosidades, os questionamentos, bem como a necessidade de respeito, valorização e reconhecimento das histórias e culturas indígenas. Assim, durante a socialização dos trabalhos com as demais turmas da escola, percebeu-se o engajamento, a dedicação e o empenho dos estudantes em compartilhar os novos conhecimentos adquiridos *in loco* na Comunidade Indígena Tekoá Marangatu.

Entendemos, assim, que, com muito esforço, dedicação e vontade política de todos e todas envolvidos no processo educacional (secretarias de educação, equipe gestora e pedagógica e professores), é possível vislumbrar avanços no trato com a Lei nº 11.645/2008 e, conseqüentemente, na luta e na busca, por meio da educação, por uma sociedade mais justa, equânime e heterogênea, onde todos os povos e culturas tenham suas especificidades humanas valorizadas e respeitadas.

13 *1492: A Conquista do Paraíso* é um filme épico lançado em 1992, dirigido por Ridley Scott, que retrata a chegada de Cristóvão Colombo às Américas sob a perspectiva das explorações marítimas europeias.

É preciso combater urgentemente os estereótipos construídos sobre os povos indígenas para amenizar os preconceitos e as discriminações de toda ordem contra essas populações. Nesse sentido, José Ribamar Bessa Freire (2016) destaca a necessidade de superar cinco ideias equivocadas historicamente construídas sobre os povos indígenas: a visão do indígena genérico, a ideia de culturas atrasadas, a concepção de culturas congeladas, a associação desses povos ao passado e a negação de sua identidade indígena enquanto cidadãos brasileiros. Cada uma dessas representações equivocadas deve ser problematizada e desconstruída nos livros didáticos, nos currículos, nos planos de ensino e, fundamentalmente, nos planos de aula. Nossas aulas devem ser pautadas pelo que há de mais recente e atualizado em relação à educação e aos povos indígenas.

Atuando nesse firme propósito em nossas escolas e salas de aula, não temos a pretensão de eliminar por completo as práticas discriminatórias, o preconceito e o racismo, mas, com certeza, agiremos objetivamente no enfraquecimento dessas práticas aviltantes, que geram sofrimentos, violências e mortes aos povos indígenas e negros de nosso país, cuja dívida histórica para com esses grupos sociais remonta ao processo de invasão territorial promovido pelos colonizadores. Igualmente, e não menos importante, trazemos para o ambiente escolar um importante debate sobre o papel do Estado na garantia do bem viver e dos direitos de ser e existir dessas comunidades, com dignidade e cidadania, considerando suas dinâmicas de vida em todos os espaços sociais, sobretudo nas escolas.

REFERÊNCIAS

1492: A CONQUISTA do paraíso. Direção: Ridley Scott. Produção: Ridley Scott, Alain Goldman, Mimi Polk Gitlin. Intérpretes: Gérard Depardieu, Armand Assante, Sigourney Weaver. Reino Unido; França; Espanha: Paramount Pictures, 1992. 1 vídeo (154 min).

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

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story.** TED, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BENEDITO, Beatriz Soares; PORTELA, Tânia. **A lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14, de 16 de junho de 2015.** Estabelece as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** 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 e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 maio 2026.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio.

REPECULT - Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 3-23, 2016.

FREITAS, Patrícia de. **Margem das palavras, silêncio dos números:** o negro na historiografia catarinense. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. 152 p.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por meio de projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 200 p.

KLEIN, Cristian. **Índios protestam contra estereótipos de “Uga Uga”.** TV Folha, São Paulo, 19 nov. 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/tvfolha/tv1911200010.htm>. Acesso em: 30 jun. 2026.

LAVINA, Rodrigo. Indígenas de Santa Catarina: história de povos invisíveis. In: BRANCHER, Ana (org.). **História de Santa Catarina:** estudos contemporâneos. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004. p. 73-82.

MORAES, Kaio Madah da Costa; BATTESTIN, Cláudia. Representatividade africana e afro-brasileira nos currículos de educação básica do Estado de Santa Catarina – Brasil. **Série – Estudos**, Campinas; Campo Grande, v. 29, n. 66, p. 89-107, maio/ago. 2024.

OLIVEIRA, Alcsandra Maria de; FERREIRA NETO, Renata Barbosa; NASCIMENTO, José Almir; SILVA, Edson Hely. “Vamos brincar de índio:” educação e estereótipos em músicas para as infâncias na década de 90. **Revista Semiárido de Visu**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 462-481, abr. 2025.

ORIGENS indígenas de Santa Catarina. Produção: Sou Filmes. Santa Catarina: [s. n.], 2022. 1 vídeo (67 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akyuLRJ9nSc>. Acesso em: 30 jun. 2026.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (org.). **Anibal Quijano:** textos de fundación. Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 107-155.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2019. 492 p. Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 11 jul. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. caderno 1: disposições gerais. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. 120 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. caderno 2: formação geral básica. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. 205 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. caderno 3: portfólio de trilhas de aprofundamento. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. 337 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novo ensino médio: componentes curriculares eletivos**: construindo e ampliando saberes. caderno 4: portfólio dos(as) educadores(as). 2. ed. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. 353 p.

TOLERANTIA. Direção: Ivan Ramadan. Bósnia e Herzegovina: [s. n.], 2008. 1 vídeo (7 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FrjQrXc80cY>. Acesso em: 30 jun. 2026.

WALSH, Catherine. Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? reflexiones en torno de las epistemologías decoloniales. **Nômadás**, [s. l.], n. 26, p. 102-113, 2007.

O QUE A ESCOLA SILENCIA, PALMARES REVELA: CAMINHOS PARA O AQUILOMBAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernanda Faria Pereira¹

Aline da Fonseca Sá Silveira²

INTRODUÇÃO

A história dos quilombos e de tantos outros territórios de resistência da população negra desempenham um papel central na formação espacial, histórica, econômica, cultural e política do Brasil. Mesmo após diferentes estratégias de silenciamento e extermínio, a população quilombola, dentre outras manifestações de resistência negra, resistiram em presença e cultura, apesar da imensa dificuldade em se manter em suas terras, tendo em vista as diferentes manipulações para a expulsão da população negra do acesso à propriedade.

Um marco importante que representa essa luta é a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 88), que redefine abissalmente a relação entre o Estado brasileiro e as comunidades quilombolas, ao reconhecer, pela primeira vez na história constitucional do país, seus direitos territoriais. Tal reconhecimento foi resultado da intensa mobilização do movimento negro, de organizações quilombolas, de setores da sociedade civil e de alguns parlamentares, como Abdias do Nascimento e Benedita da Silva, comprometidos com a ampliação dos direitos sociais durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte (1987–1988).

Em um contexto de redemocratização do país, as reivindicações das comunidades remanescentes de quilombos passaram a articular a memória da resistência à escravidão com a defesa do território como condição indispensável para a reprodução de seus modos de vida, de suas práticas culturais e de sua organização social. Dessa maneira, foi incorporado ao texto constitucional o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que

1 Mestranda em Relações Étnico-Raciais - CEFET RJ, Professora SME - RJ, fariafpereira@gmail.com.

2 Doutora em Geografia, Professora EBTTC CEFET RJ, membro permanente do Programa de Pós Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), aline.silveira@cefet-rj.br.

estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988).

De acordo com José Maurício Arruti (2006), a constitucionalização desse direito inaugurou uma nova categoria jurídico-política para os quilombos, deslocando sua compreensão de um fenômeno exclusivamente histórico para o reconhecimento de sujeitos coletivos de direitos. Nessa mesma perspectiva, Alfredo Wagner Almeida (2002) destaca que a luta pela terra ultrapassa a dimensão patrimonial, constituindo-se como elemento central para a manutenção da identidade étnica, da territorialidade e da autonomia política dessas comunidades, evidenciando que a Constituição de 1988 representa um ponto de inflexão na institucionalização das demandas históricas do movimento quilombola, embora sua efetivação permaneça marcada por disputas e desafios.

Apesar da conquista da CF 88, o movimento negro e outras organizações preocupadas com a equidade racial no país, continuaram em luta, culminando na promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A lei, de grande repercussão para os especialistas das relações étnico-raciais, representa um importante avanço no campo das políticas de reparação e de combate ao racismo estrutural ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica.

A legislação materializa parte das demandas historicamente formuladas pelo movimento negro, que compreendia a educação como um espaço estratégico para a desconstrução das narrativas eurocêntricas e para a valorização das matrizes africanas na constituição da identidade nacional (Gomes, 2012). Embora a Lei nº 10.639/2003 não trate especificamente das comunidades quilombolas, ela amplia as possibilidades de reconhecimento de suas trajetórias históricas, de seus saberes e de suas formas de organização social no currículo escolar, fortalecendo a compreensão dos quilombos como expressões contemporâneas de resistência, territorialidade e produção de conhecimentos.

Apesar de representar um importante marco legal no enfrentamento do racismo por meio da educação, sua aplicação ainda ocorre de forma desigual e, em muitos casos, de maneira simplificada, restrita a ações pontuais ou a datas comemorativas. Como observa Gomes (2012), a efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige mais do que sua previsão normativa: requer uma transformação das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento que sustentam o currículo escolar. Nesse sentido, a consolidação da educação para as relações étnico-raciais continua sendo um desafio político e pedagógico, diretamente relacionado ao enfrentamento do racismo estrutural e institucional presente na sociedade brasileira.

De acordo com a autora Grada Kilomba (2019), é possível compreender que o currículo constitui um espaço de disputa, no qual determinadas narrativas são continuamente autorizadas enquanto outras permanecem silenciadas. Nesse sentido, a resistência à implementação da Lei nº 10.639/03 revela a persistência de relações de poder que privilegiam a epistemologia eurocêntrica e dificultam o reconhecimento de saberes, histórias e experiências produzidas por sujeitos negros. Ainda em acordo com Kilomba (2019), o ato de descolonizar o conhecimento implica confrontar os mecanismos institucionais que definem quem pode falar, o que pode ser considerado conhecimento legítimo e quais memórias devem ser preservadas. Assim, a plena efetivação da legislação depende não apenas de mudanças curriculares, mas também do enfrentamento das disputas de poder que sustentam o racismo estrutural e epistemológico nas instituições educacionais.

Sobre essa negação e repressão do saber, a autora argumenta:

O medo branco de ouvir o que poderia ser revelado pelo sujeito negro pode ser articulado com a noção de repressão de Sigmund Freud, uma vez que a “essência da repressão”, segundo o mesmo: “Encontra-se simplesmente em afastar-se de algo e mantê-lo à distância do consciente” (Freud, 1923, p.17). Esse é o processo pelo qual ideais - e verdades - desagradáveis se tornam inconscientes, vão para fora da consciência devido a extrema ansiedade, culpa ou vergonha que causa. [...] A máscara vedando a boca do sujeito negro impede-a/o de revelar tais verdades, das quais o senhor branco quer “se desviar”, “manter a distância” nas margens, invisíveis e “quietas” (Kilomba, 2019, p. 41-42).

No cotidiano escolar, os quilombos são frequentemente reduzidos a meros entrepostos de fuga ou espaços geográficos de isolamento de pessoas escravizadas. Essa perspectiva pedagógica limitada e linear desconsidera a complexidade civilizatória dessas organizações e perpetua uma narrativa de passividade ou de dor, negligenciando as dimensões de sofisticação política, social, tecnológica e econômica que caracterizavam essas comunidades há mais de um século na história.

Para compreender a intencionalidade política por trás dessa omissão curricular, a reflexão de Kabengele Munanga, apresentada no prefácio da obra de Eliane Cavalleiro (2021), mostra-se fundamental ao descortinar os mecanismos de negação da questão racial no cenário nacional:

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia (Munanga 2005, p. 27).

Essa ideologia do silêncio e do implícito atua diretamente no esvaziamento dos grandes marcos de insurreição negra no país. Dentre os marcos de resistência na diáspora africana nas Américas, o Quilombo dos Palmares, situado na Serra da Barriga, destaca-se como uma das maiores experiências de autogestão e soberania política do período colonial, resistindo por quase um século às investidas da Coroa portuguesa e de forças mercenárias. Segundo Clóvis Moura, o quilombo se estruturou sob uma lógica radicalmente distinta daquela imposta pelo colonizador: “O aparelhamento militar de Palmares não foi estruturado para defender um tipo de propriedade privada, mas, ao contrário, para defender as vidas e a propriedade da República em seu conjunto” (Moura, 2020, p. 80).

Longe de ser um acampamento provisório, Palmares constituiu-se como uma complexa federação de mocambos que abrigou milhares de pessoas, incluindo indivíduos de diversas etnias africanas, indígenas e brancos marginalizados pela estrutura colonial, ou aqueles que simplesmente se recusavam a compactuar com o processo escravista.

Contudo, a transposição didática dessa história costuma operar um duplo reducionismo: limita a grandiosidade de Palmares ao aspecto militar de confronto e personifica toda a sua existência na figura singular de Zumbi dos Palmares, como se ele fosse um único personagem em toda a história de Palmares, um líder isolado. Embora Zumbi seja um herói nacional incontestável, essa centralização apaga a pluralidade de lideranças que construíram e geriram o quilombo, tais como Aqualtune, Acotirene, Ganga Zumba, Ganga Zona, Sabina e Dandara dos Palmares. O apagamento das lideranças femininas, especificamente, reflete e reforça as estruturas patriarcais e racistas que historicamente marginalizaram as mulheres negras como sujeitos políticos e produtoras de conhecimento.

É fundamental destacar que as mulheres, em diversas sociedades na África e nos próprios quilombos, assumiam representações e funções políticas que rompem com as lógicas patriarcal e machista ocidentais, sendo estas últimas construções ideológicas coloniais.

Portanto, debruçar-se sobre as histórias dos quilombos significa reacender e iluminar memórias e narrativas que sofrem com o esvaziamento ou a rotulação curricular. Sobre a importância desse movimento de restituição histórica, Cida Bento elucida:

Trabalhar o território da memória é reafirmar que não se trata apenas de recordação ou interpretação. Memória é também construção simbólica, por um coletivo que revela e atribui valores à experiência passada e reforça os vínculos da comunidade. E memória pode ser também a revisão da narrativa sobre o passado “vitorioso” de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram, os quais muitas vezes as elites querem apagar ou esquecer (Bento, 2022, p. 39).

Diante do cenário brevemente apresentado e das barreiras que envolvem o debate sobre os territórios de resistência negra em ambiente escolar, temos como objetivo analisar de que maneira as narrativas acerca dos conhecimentos e saberes sobre os quilombos e suas múltiplas lideranças são mobilizadas, ensinadas ou negligenciadas no cotidiano escolar. Busca-se, simultaneamente, investigar e propor caminhos pedagógicos antirracistas para a reconstrução dessas memórias na educação básica, com ênfase na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

A pedagoga e escritora Nilma Lino Gomes em seu artigo “Alguns termos e conceitos no debate sobre as relações étnico raciais no Brasil: uma breve discussão”, traz sua contribuição sinalizando a necessidade de as escolas estarem atuando com as relações étnico raciais em seus currículos escolares e enfatiza:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (Gomes, 2005, p. 22).

Para alcançar esse objetivo, o presente trabalho fundamenta-se na análise de três experiências pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, pertencentes às redes municipal e federal de ensino. Essas experiências contemplam diferentes contextos educativos e níveis de formação, incluindo ações de formação continuada de professores, práticas de letramento histórico com estudantes do Ensino Fundamental I e o desenvolvimento de projetos de iniciação científica júnior. Em conjunto, essas vivências possibilitam refletir sobre as potencialidades e os desafios da implementação da educação para as relações étnico-raciais em distintos espaços escolares.

A relevância deste estudo está na necessidade de fortalecer propostas curriculares que enfrentam a colonialidade do saber e promovam uma educação comprometida com a valorização das histórias, dos conhecimentos e das experiências da população negra. Tal perspectiva amplia as possibilidades de que crianças, especialmente as crianças negras, reconheçam, em sua trajetória escolar, referências históricas de protagonismo, realeza, produção intelectual e resistência, rompendo com narrativas que as vinculam predominantemente à escravização e à subalternidade. Ao compreender os quilombos como territórios de produção de conhecimentos, de memória, de resistência e de construção de modos de vida,

este trabalho busca contribuir, tanto no plano teórico quanto no pedagógico, para o fortalecimento de práticas educacionais comprometidas com a equidade racial, com a descolonização do ensino e com a constituição da sala de aula como um espaço de aquilombamento pedagógico, no qual diferentes saberes, identidades e formas de existência possam ser reconhecidos e legitimados.

O PACTO DA BRANQUITUDE ESCOLAR E A CIVILIZAÇÃO PALMARINA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Ainda que a instituição escolar tenha sido historicamente estruturada sob preceitos eurocêntricos e participe da reprodução das desigualdades raciais, reconhece-se que ela também pode constituir-se como um espaço de resistência e transformação. Nesse sentido, compreende-se a relevância das práticas desenvolvidas por professoras e professores comprometidos com a causa antirracista, pois, conforme defende bell hooks (2013), ensinar é um ato político e uma prática da liberdade. Ao assumir uma postura crítica diante das estruturas de dominação, os docentes podem transformar a sala de aula em um espaço de transgressão, no qual diferentes experiências, saberes e subjetividades são legitimados, desafiando as formas tradicionais de produção e circulação do conhecimento. Entretanto, a potência dessas práticas não elimina a permanência de mecanismos estruturais que sustentam as desigualdades raciais no cotidiano escolar.

Como argumenta Cida Bento (2022), o “pacto da branquitude” manifesta-se na escola por meio do silenciamento das violências raciais e da naturalização dos privilégios simbólicos e materiais conferidos ao grupo hegemônico. No âmbito curricular, esse pacto se materializa na consolidação do que a literatura contemporânea denomina de “currículo da dor”. Ao apresentar a história da população negra de maneira quase exclusiva a partir do viés do cativo, dos maus-tratos e da desumanização, a escola falha em promover o acolhimento. Esse modelo invisibiliza a intelectualidade, a tecnologia e a cultura produzidas por matrizes africanas e diaspóricas. Como consequência, gera sentimentos de inadequação e vergonha entre estudantes negros, que não encontram na história oficial representações de poder ou liderança com as quais possam se identificar, fomentando uma assimetria de expectativas no chão da escola.

Para romper com o monopólio epistêmico da branquitude, faz-se necessário recorrer a categorias interpretativas que devolvam a agência aos sujeitos negros. Em sua obra *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*, Marco Aurélio Luz (2003) propõe que o Quilombo dos Palmares seja lido não como uma mera reação defensiva ou fuga desorganizada, mas como uma sofisticada estrutura civilizatória. Palmares operou como uma federação de mocambos dotada de sistemas econômicos e agrícolas próprios, baseados na policultura e na soberania

alimentar, além de estabelecer acordos diplomáticos complexos e circulação interna de poder de forma horizontalizada. Ademais, a organização palmarina demonstrava conexão transatlântica, dialogando diretamente com as estruturas estatais e militares de regiões da África Central, como os reinos de Ndongo e Matamba, influenciados pelo legado político da Rainha Nzinga.

Essa perspectiva de Palmares como reino e tecnologia social permite a introdução, no currículo, de uma galeria de lideranças plurais como Aqualtune, Acotirene, Ganga Zumba, Ganga Zona, Sabina, Dandara e Zumbi. A visibilidade dada a essas figuras tensiona o apagamento patriarcal e racista, reconfigurando o imaginário das crianças a respeito das existências políticas negras no Brasil.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: TRÊS EXPERIÊNCIAS DE DIÁLOGO E OBSERVAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na articulação entre a análise documental, conversas e formação continuada e a observação participante de práticas pedagógicas. A investigação buscou mapear conhecimentos prévios e intervir ativamente no cotidiano escolar, tendo como ferramentas pedagógicas a literatura afro-referenciada, recursos audiovisuais, produções textuais e a vivência em territórios tradicionais.

O desenho metodológico estruturou-se a partir de três experiências pedagógicas complementares desenvolvidas na cidade do Rio de Janeiro:

- A primeira experiência ocorreu em uma escola da rede pública municipal localizada na Zona Norte da cidade, envolvendo o corpo docente em atividades formativas voltadas à implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003. O foco consistiu em tensionar as percepções dos professores sobre os saberes, conhecimentos, ensino e aprendizagem quilombola, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para superar o “currículo da dor” e o apagamento na sala de aula;
- A segunda experiência foi desenvolvida com estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal localizada no bairro da Pavuna. Essa etapa priorizou o trabalho com a leitura mediada, rodas de oralidade, produções de desenhos e a reconstrução coletiva de narrativas focadas na pluralidade de lideranças de Palmares, como Dandara, Aqualtune e Acotirene; e
- A terceira experiência foi sediada em uma instituição da rede federal de ensino na Zona Sul do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, no âmbito do projeto de Iniciação Científica (IC) Júnior “Estudos dos Quilombos”. Essa frente envolveu estudantes do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, contando com doze voluntários no ano de 2024 e, em 2025, com treze participantes, sendo três

bolsistas e dez voluntários. A metodologia do projeto de Iniciação Científica (IC) estruturou-se em três etapas interligadas: a aplicação de formulário de inscrição, rodas de conversas; a prática de pesquisa e autoria por meio da produção escrita de textos biográficos sobre as múltiplas lideranças palmarinas; e a articulação territorial realizada através de uma visita técnica ao Quilombo do Camorim, situado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: DA OBSERVAÇÃO AO AQUILOMBAMENTO DA PRÁTICA

Durante as conversas orientadas pelas questões (1) O que sabemos sobre os quilombos? e (2) De onde nasce o nosso interesse pelos quilombos?, as três frentes de pesquisa revelaram um padrão convergente e preocupante. Tanto entre os docentes da Zona Norte quanto entre os estudantes da Pavuna e da Zona Sul, as referências aos quilombos restringiam-se, quase exclusivamente, ao Quilombo dos Palmares e à figura de Zumbi. Ainda assim, essas menções eram marcadas por narrativas fragmentadas, predominantemente associadas à escravização e à fuga, com pouca ou nenhuma referência aos quilombos contemporâneos, às suas formas de organização territorial, às suas contribuições políticas, culturais e epistemológicas ou à diversidade das experiências quilombolas no Brasil.

Esse resultado evidencia os efeitos da permanência de um currículo orientado por referenciais eurocêtricos, no qual a história da população negra continua sendo apresentada de maneira estanque, majoritariamente, a partir da violência e da opressão. Nessa perspectiva, os quilombos permanecem circunscritos ao passado colonial e às lutas pela liberdade, invisibilizando sua continuidade histórica e seu protagonismo na produção de conhecimentos, na gestão dos territórios, na preservação de patrimônios culturais e na construção de outras formas de organização da vida coletiva. Assim, as respostas obtidas durante a pesquisa reforçam a compreensão de que o chamado “currículo da dor” não apenas limita o conhecimento sobre os quilombos, mas também restringe as possibilidades de reconhecimento das múltiplas formas de existência, agência e produção intelectual das comunidades quilombolas.

Essa ausência de repertório evidencia a eficácia do “pacto da branquitude” criticado por Bento (2022), que opera silenciando a autoria e as tecnologias organizacionais construídas pela população negra. Ao reduzir o quilombo a um local de fugitivos, o currículo tradicional omite a existência de um projeto político pedagógico de “produção de vida” e de intercâmbios civilizatórios com a África Central defendido por Luz (2003).

A introdução de materiais literários e audiovisuais sobre as lideranças femininas como Aqualtune, Acotirene e Dandara, atuou como um efervescente

de subjetividades, especialmente nas práticas do Ensino Fundamental I em uma escola municipal na Pavuna e no Colégio Pedro II. Na Pavuna, a construção de desenhos e a recontagem oral das histórias permitiram às crianças, em especial às meninas negras, projetarem-se em posições de liderança, estratégia e poder. Porém, ao pedirem para fazer uma descrição e uma representação desse heróina, era comum os desenhos terem a pele clara, branca, cabelos longos e lisos, e quando questionadas a resposta era “É difícil desenhar uma princesa negra”, esse dado revelou que apesar das estudantes serem negras, a professora negra, ter levado imagens, a história e recursos que fomentam a prática antirracista, um encontro não é o suficiente para prática de pertencimento.

No âmbito da IC Júnior na escola federal, a integração de escrevivências e rodas que foi nomeado como “momento sankofa” promoveu deslocamentos afetivos e cognitivos. Os estudantes apropriaram-se de categorias analíticas complexas, tais como ancestralidade, mocambo, oralitura, memória, apagamento, governança e aquilombamento.

As apresentações em encontros científicos funcionaram como um rito público de autoria, desestabilizando a branquitude como norma epistêmica ao legitimar saberes afro-referenciados no circuito de pesquisa, onde os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar os saberes e conhecimentos fomentados ao longo do projeto de iniciação científica estudos dos quilombos com toda comunidade escolar.

A visita ao Quilombo do Camorim representou um marco empírico crucial para desmistificar a concepção de que o quilombo pertence a um passado colonial estático. Ao dialogar diretamente com as lideranças comunitárias locais, os estudantes puderam compreender o território não apenas como um substrato material, mas como espaço de memória ativa, resistência e disputa política contemporânea pela regularização fundiária. O contato com o Camorim corporificou os pressupostos de Luz (2003) ao demonstrar a continuidade histórica das tecnologias sociais africanas de preservação ecológica, festividade e organização comunitária. A vivência no território rompeu o distanciamento acadêmico e gerou nos estudantes um senso de urgência e solidariedade política com as lutas quilombolas atuais.

Apesar do êxito na constituição das salas de aula como espaços de aquilombamento pedagógico, a análise cruzada das três experiências aponta para desafios institucionais persistentes. O primeiro deles refere-se ao orçamento reduzido, que restringe a possibilidade de expandir as visitas de campo a outros territórios importantes (como o Quilombo Sacopã, o monumento a Zumbi dos Palmares e a Pequena África) e de realizar oficinas regulares com convidados das comunidades. O segundo desafio reside no tempo proposto para o projeto de

iniciação científica ao longo de uma hora, uma vez na semana dentro da grade curricular para aprofundar as discussões e reflexões,

Nesse contexto, torna-se evidente que o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais demanda o respaldo de políticas institucionais permanentes. Embora a atuação de professoras e professores comprometidos com a implementação da Lei nº 10.639/2003 seja fundamental para tensionar currículos eurocêtricos e ampliar a presença de epistemologias negras no espaço escolar, a efetividade dessas práticas não pode depender exclusivamente do engajamento individual de determinados professores. O compromisso institucional com a formação continuada, a revisão curricular, a produção de materiais didáticos e o incentivo a projetos de ensino, pesquisa e extensão constitui condição indispensável para que a educação antirracista se consolide como parte integrante do projeto político-pedagógico das instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências analisadas neste estudo evidenciam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 ultrapassa a inserção de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar. Trata-se de um processo de revisão das bases epistemológicas que sustentam o conhecimento escolar, de enfrentamento das estruturas da branquitude que organizam o currículo e de reconhecimento das múltiplas formas de produção de saberes protagonizadas pelas populações negras. As investigações realizadas junto a estudantes e docentes revelaram que o conhecimento sobre os quilombos permanece fortemente condicionado por narrativas centradas na escravização, na fuga e na resistência, reproduzindo aquilo que a literatura tem denominado de “currículo da dor”. Ao invisibilizar a continuidade histórica, a diversidade territorial e a potência civilizatória das comunidades quilombolas, a escola restringe as possibilidades de construção de referenciais históricos positivos para a compreensão da experiência negra e de sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.

O projeto de ensino “Estudos dos Quilombos” e as demais intervenções pedagógicas desenvolvidas demonstram que a escola pode deixar de ser um espaço de silenciamento para constituir-se como um território de produção de conhecimentos, reconhecimento, acolhimento e construção de outros mundos possíveis. O contraste entre aquilo que o currículo tradicional invisibiliza e o que Palmares e os quilombos contemporâneos revelam evidencia que a construção de práticas pedagógicas antirracistas exige, simultaneamente, o diagnóstico das engrenagens da branquitude e a proposição de outros modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Mais do que ampliar conteúdos, trata-se de deslocar

perspectivas, reconhecer outras epistemologias e afirmar sujeitos historicamente marginalizados como produtores de conhecimento, memória, território e futuro.

As experiências desenvolvidas permitem compreender o aquilombamento pedagógico como uma prática educativa que extrapola a dimensão simbólica da resistência. Aquilombar a escola significa reescrever as narrativas sobre os quilombos a partir de suas contribuições civilizatórias, intelectuais, culturais e políticas; reparar silenciamentos e violências subjetivas por meio da oralidade, da memória e da pesquisa científica; e aproximar o cotidiano escolar dos territórios quilombolas, reconhecendo-os como espaços de produção de conhecimento, afirmação identitária e elaboração de outras formas de existência. Nessa perspectiva, os quilombos deixam de ocupar apenas o lugar da memória da escravidão para afirmarem-se como referências epistemológicas capazes de ampliar as formas de compreender a história e o território, bem como a educação e suas infinitas possibilidades.

Todavia, a consolidação dessas práticas não pode permanecer condicionada exclusivamente ao compromisso individual dos professores engajados. Ainda que a atuação docente seja decisiva para a construção de uma educação antirracista, a efetividade da Lei nº 10.639/2003 requer o fortalecimento de políticas institucionais que assegurem plenas condições para a efetiva incorporação da educação para as relações étnico-raciais aos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Somente com esse respaldo institucional será possível garantir que experiências como as aqui apresentadas deixem de constituir iniciativas pontuais e passem a integrar, de forma permanente, a cultura escolar.

Em oposição ao currículo da dor, o aquilombamento pedagógico propõe uma educação comprometida com a valorização da ancestralidade, da agência, da produção intelectual e da potência civilizatória dos povos negros, reafirmando a escola como um espaço de construção coletiva de conhecimentos, de reconhecimento de direitos e de elaboração de futuros racial e socialmente mais justos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2002.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: EDUSC, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

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

TECENDO HISTÓRIAS: PERCURSOS PEDAGÓGICOS (AUTO)BIOGRÁFICOS NO PROJETO LINGUAGENS E EXPRESSÕES NEGRAS NA ESCOLA

Letícia da Costa Chaplin¹

Aline Nardes dos Santos²

Um dia escrevi que tudo é autobiografia, que a vida de cada um de nós a estamos contando em tudo quanto fazemos e dizemos, nos gestos, na maneira como nos sentamos, como andamos e olhamos, como viramos a cabeça ou apanhamos um objeto do chão. (Saramago, 1997, p. 45).

INTRODUÇÃO

A epígrafe escolhida para este capítulo, pertencente ao escritor português José Saramago, coloca-nos diante de uma das mais antigas atividades humanas: narrar a vida como forma de produzir sentidos, novos e vários, sobre a existência humana. O célebre discurso de Antonio Candido, na metade dos anos 1990, já apontava para o permanente estado de fabulação que homens e mulheres vivem, em todos os continentes. Para o crítico literário,

não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (Candido, 1995, p. 174).

Iluminadas tanto pela epígrafe de Saramago quanto pela citação de Candido, queremos olhar para nossa prática pedagógica. Cada trajetória docente é tramada por experiências múltiplas, que vão desde encontros a

1 Doutora em Letras, na Área de Concentração em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-Africanas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora assistente no Curso de Letras, do Instituto de Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Campus São Lourenço do Sul. E-mail: leticiachaplin@furg.br.

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); professora adjunta no Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Campus São Lourenço do Sul; docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/FURG). E-mail: alinenardes@furg.br.

deslocamentos; de perdas a afetos, que, longe de constituírem um percurso linear, resultam em processos de aprendizagem com muitas camadas de complexidade. Neste capítulo, nossa reflexão trará para o foco uma experiência de extensão universitária, o Projeto Linguagens e Expressões Negras na Escola³, desenvolvido pelo Curso de Letras, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e pela Escola Estadual de Ensino Médio Cruzeiro do Sul, no município de São Lourenço do Sul. O projeto possui uma estrutura que articula, pelo menos, três eixos: educação antirracista, narrativas de si e do outro e formação humana por meio do estudo e da pesquisa em linguagens em suas mais variadas formas de manifestação.

Se hoje notamos, com grande otimismo, uma importante mudança histórica com a expansão de práticas pedagógicas de viés antirracista na escola, isso deve-se ao advento da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), marco legislativo no Brasil, assim como a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003); ambas versam sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e a história e cultura indígena em todas as modalidades de ensino, nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Com essa legislação, um outro conceito vem consolidando-se na universidade: o letramento racial, ou seja, “uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos” (Skerrett, 2011, p. 314). Mais do que isso, importa-nos pensar o letramento racial crítico, que nos convida a “estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades” (Pereira; Lacerda, 2019, p. 95). Trata-se de um processo essencial para o enfrentamento ao racismo e para a construção de uma sociedade justa, diversa e equânime, na qual sejam priorizados o reconhecimento às diferenças que nos constituem enquanto sociedade e o combate radical a todo e qualquer tipo de discriminação.

Esse processo de letramento racial, apesar de ser um estado permanente, revela a ruptura com uma tradicional representação do negro brancocentrada e, ainda que de forma incipiente, expressa uma tendência de mudança daquele paradigma social que invisibiliza e silencia as vozes negras histórica e

3 O Projeto Linguagens e Expressões Negras na Escola surgiu de um convite muito particular de uma professora da Educação Básica às professoras do Curso de Letras. Numa relação que nasceu absolutamente de forma dialógica e colaborativa, docentes e estudantes dos dois níveis de educação passaram a integrar, através de iniciativas de ensino, pesquisa e extensão realizadas no contexto do Curso de Letras, o referido projeto que originou a criação do Núcleo de Estudos em Linguagens e Literaturas na Escola - NELLE, cujo objetivo principal é desenvolver atividades educacionais, culturais, formativas e de produção intelectual-científica, sem perder de vista a interdisciplinaridade entre as áreas de Língua Portuguesa e Literatura e a aplicabilidade no ambiente escolar.

sistematicamente em nossa sociedade brasileira. No entanto, como bem afirma Bárbara Carine (2023), uma prática docente que se diga antirracista é mais do que uma decisão pedagógica, é uma decisão política em que o professor recruta conhecimentos, saberes e escolhas que se configurem radicalmente contrários a qualquer tipo de discriminação. Em nosso Projeto, observamos que, muito além do que cumprir legislações, é urgente (re)educar-se: “é necessário educar o olhar para outras possibilidades e outras narrativas da história da população negra no Brasil, abrindo espaço para outras vozes silenciadas sistematicamente em nossa sociedade. É abrir-se para aquilo que aqui chamamos de afroфония, as vozes de África” (Chaplin, 2026, p. 02, grifo nosso).

Bem antes, porém, de a universidade escutar expressões como *educação antirracista* ou *letramento racial*, muitos foram aqueles e aquelas que, a partir de sua própria vivência, atuaram sobremaneira para escrever e inscrever a pessoa negra no texto literário e na história recente do Brasil. Conceição Evaristo foi pioneira em trazer para o discurso acadêmico as vozes negras num tempo em que a universidade brasileira desconhecia a autoria negra⁴. Com essas vozes, vieram corpos. Com esses corpos, vieram experiências. Com essas experiências, vieram saberes que nos perturbam e nos deslocam, fazendo-nos “desaprender” tudo o que sabemos até então. É na esteira desse “desaprendizado” que nos colocamos diante de escritoras e escritores negros que, por meio de uma insubordinação intelectual (Evaristo, 2026), contam sua própria narrativa, se autoapresentam e se inserem na história como sujeitos e objetos, criadores e criaturas.

Assim, pretendemos discutir como a biografia e a autobiografia reelaboram memórias e atribuem novos significados não só aos textos, mas principalmente à vida dos sujeitos implicados diretamente na sala de aula: professoras e estudantes. Nesse sentido, a autobiografia não se restringe ao relato organizado de acontecimentos passados, mas configura-se num exercício permanente de (re) interpretação da nossa própria existência. É assim que, voltando à epígrafe que abre este capítulo, José Saramago a compreende: o escritor português desloca a autobiografia do campo restrito da escrita memorialística para compreendê-la como uma dimensão constitutiva da própria experiência humana. Ao afirmar que *tudo é autobiografia*, o autor sugere que a história de cada sujeito se manifesta continuamente em nossas escolhas, nossa linguagem, nossas decisões. São, em última instância, os gestos que refletem nosso modo de estar no mundo. Nessa perspectiva, a autobiografia deixa de ser apenas um gênero textual e literário e passa a constituir-se como uma forma de leitura da vida em si mesma.

4 Não esqueçamos da biografia embranquecida de Machado de Assis, cuja correção só se efetivou em meados dos anos 2000. Devolver a negritude àquele que é considerado o maior entre os maiores da literatura brasileira é um passo decisivo para a consolidação da literatura negro-brasileira.

Tal proposta tem delineado caminhos de educação antirracista pautados no despertar da sensibilidade para si e para o outro, para a outridade (Kilomba, 2019), na ampliação de pontos de vista, bem como na transformação por meio da reflexão acerca do seu próprio lugar no mundo: “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (Passeggi, 2011, p. 147, grifo nosso). Diante disso, este capítulo também busca colocar em perspectiva o lugar de fala (Ribeiro, 2017) das próprias professoras participantes do projeto, vislumbrando a consolidação de espaços acadêmicos abertos à autorreflexão e à construção de caminhos afrofônicos (Santos; Correa; Chaplin, 2026).

METODOLOGIA

A professora e pesquisadora Bárbara Carine (2023) é quem, mais recentemente, recoloca no centro do debate educacional a compreensão de que uma educação efetivamente antirracista exige a incorporação de referenciais intelectuais, artísticos e culturais afro-brasileiros, africanos e indígenas. Sob essa perspectiva, não basta reconhecer a diversidade como princípio orientador das práticas pedagógicas: torna-se imprescindível transformar os referenciais que estruturam os currículos escolares e universitários, historicamente marcados pela predominância de epistemologias eurocêtricas. Mas e na prática, como inverter essa lógica brancocentrada, se nossos espaços de formação são ocupados, majoritariamente, por pensadores, pesquisadores, críticos literários e cientistas brancos, em especial homens, evidenciando a permanência de assimetrias na produção e na circulação do conhecimento? Como discutir com pessoas brancas, de forma construtiva, o que é branquitude e quais os privilégios brancos sustentados por séculos como mecanismo de hierarquização dos seres humanos, inclusive com a legitimação da filosofia e da ciência?

É nesse horizonte que o Projeto *Linguagens e Expressões Negras na Escola* se constitui como uma ação concreta e comprometida com a ampliação dos repertórios teóricos, literários, artísticos e culturais mobilizados nos processos formativos, tanto para os estudantes do Curso de Letras, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, quanto para os estudantes do Ensino Médio das escolas participantes. Em consonância com a proposição de Carine (2023), a iniciativa busca promover uma *intelecpluralidade*⁵, entendida aqui como a valorização de uma multiplicidade de vozes, saberes e experiências que contemplem diferentes

5 A pesquisadora e professora baiana apresenta-se assim, em sua obra *Como ser um educador antirracista*: “Atuo no campo da intelecpluralidade, uma categoria decolonial que desenvolvi no meu pós-doutorado, que pauta a ruptura com o modelo único de intelectualidade imposto pela óptica brancocêntrica ocidental que prevê uma ritualística epistêmica e performática para a constituição do/da intelectual” (Carine, 2023, p. 20).

pertencimentos raciais, étnicos, sociais e de gênero, favorecendo o diálogo com autores e autoras historicamente estigmatizados pelo cânone acadêmico.

Aprendemos de Larrosa (2002), que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Com essa afirmação, Larrosa coloca a compreensão da experiência para além da acumulação de acontecimentos ou informações. Para o autor, a experiência constitui um processo que transpassa e transmuta o sujeito, na medida em que envolve uma abertura para aquilo que o interpela e o afeta. Educar é um processo de afetar(se). Não se trata, portanto, de elencar uma quantidade expressiva de fatos vividos, mas da capacidade de atribuir sentido àquilo que se vive e, assim, permitir nos encontros da vida se produzam, por que não dizer, transgressões no modo de perceber o mundo, os outros e a si mesmo.

Quando transferimos essa perspectiva para o campo da formação docente, evidencia-se que ensinar não se reduz à transmissão de conteúdo ou ao domínio de técnicas pedagógicas, mas implica um constante processo de (re)elaboração das experiências que atravessam a prática de sala de aula. Assim, ao pensarmos a metodologia de intervenção pedagógica do Projeto *Linguagens e Expressões Negras na Escola*, optamos por uma abordagem de letramento racial que ultrapassasse o mero conhecimento das legislações que fundamentam a educação antirracista. Embora o domínio dos marcos legais, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, seja indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com o fim da desigualdade racial, compreendemos que a efetivação de uma educação antirracista demanda processos formativos capazes de mobilizar os sujeitos em, pelo menos, três dimensões: a ética, a estética e a afetiva. Por essa razão, nossas oficinas foram concebidas a partir de dois elementos centrais: a experiência e a afetividade, entendidas como dimensões elementares para aprendizagem e a formação cidadã.

Nesse contexto, em que aprender não significa apenas apropriar-se de conteúdos, o Projeto permite que dos encontros com professoras e estudantes aflorem narrativas pessoais e produzam novos significados, colocando em perspectiva a forma como compreendemos a nós mesmos e o outro. As atividades desenvolvidas pelo projeto buscaram, portanto, criar condições para que estudantes e professores não apenas conhecessem produções intelectuais e artísticas de autoria negra, mas que os participantes fossem afetados por elas, estabelecendo um diálogo sensível com outras histórias, outras memórias e outras formas de existir no mundo. A experiência, no sentido dado por Larrosa, constitui-se, em última instância, como um processo de abertura à alteridade, capaz de desestabilizar concepções cristalizadas e ampliar os horizontes de compreensão sobre as relações étnico-raciais no âmbito escolar principalmente, mas não apenas nele.

E, claro, essa perspectiva coloca-nos em diálogo com Paulo Freire, para quem a educação está fundada no diálogo, na humanização e na construção coletiva do conhecimento. Se o mundo não é, mas está sendo (Freire, 2021), então estamos todos nós, professores e estudantes, experimentando uma irrepetível oportunidade de sermos agentes dessa história. Mas que agentes queremos ser? Que agentes nossa formação pedagógica nos permite ser? O educador nos orienta:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (Freire, 2021, p. 86).

Se para Freire ensinar implica reconhecer que a aprendizagem se realiza nas relações estabelecidas entre sujeitos que compartilham saberes e experiências de modo equânime e, ainda, se a neutralidade na educação não é uma opção válida, então a afetividade está longe de representar um elemento secundário ou meramente piegas, mas constitui-se como elemento integrador à própria prática educativa, pois expressa o compromisso ético com o outro e sustenta relações entre docente e estudantes baseadas no respeito, na escuta ativa e na construção de sentidos coletivos. Desse modo, ao articular experiência e afetividade, o Projeto *Linguagens e Expressões Negras na Escola* procura promover espaços em que o letramento racial seja apresentado como uma postura elegível e possível, capaz de promover não apenas a ampliação do repertório cultural dos estudantes, mas também a transformação dos modos de ler o mundo e agir positivamente diante do racismo que assola e adocece a sociedade brasileira.

Retomamos, aqui, as reflexões de Bárbara Carine (2023), para quem a construção de uma educação antirracista decorre de uma escolha pedagógica deliberada. Isto porque a diversidade de referenciais mobilizados na escola e na universidade não ocorre de forma espontânea, mas resulta de decisões tomadas pelo docente acerca do que lê, seleciona, legitima e ensina. São decisões que validam ou invalidam a experiência de toda uma população que não se vê representada nos discursos oficiais. Ou pior: se vê representada por meio de distorções e inadequações. Se essas escolhas não forem orientadas por um compromisso com aquela *intelecpluralidade* apontada por Carine, a tendência é a reprodução de repertórios já consolidados pelas instituições de ensino, historicamente organizados sob uma lógica eurocêntrica.

Daí a urgência em *enegrecer* esse cenário, uma vez que ele não decorre da inexistência de intelectuais, escritores, cientistas e artistas negros e negras,

mas dos mecanismos discriminatórios históricos de seleção e circulação do conhecimento que definiram quais vozes seriam ouvidas, preservadas, publicadas, estudadas e convertidas em referência para nossa sociedade. Como consequência, vemos nossos currículos, nossas bibliotecas, nossa literatura e outras formas de manifestações artísticas constituídos a partir de um cânone que privilegia determinados sujeitos (brancos) e marginaliza outros (negros). Ou, como diz Emicida⁶, nossas instituições educativas evidenciam que existem “pele alva e pele alvo”. É aqui que atualizamos novamente Freire: a predominância de autores brancos nos espaços escolares e universitários não pode ser naturalizada, mas deve ser compreendida como a expressão máxima das desigualdades raciais que estruturam a produção do conhecimento.

Nesse contexto, as práticas que desenvolvemos no Projeto exigem de nós, professoras, um movimento intencional de investigação e ampliação dos referenciais utilizados na nossa formação e na dos nossos estudantes. A busca por escritores, pensadores, intelectuais, artistas e cientistas negros e negras é o expediente do qual lançamos mão não como um gesto de caráter compensatório. Ao contrário, trata-se de desestabilizar os limites de um currículo construído a partir de exclusões históricas que desumanizam a pessoa negra, incorporando essa afroфонia às práticas pedagógicas, permitindo compreender nossa história em toda a sua complexidade. E mais: se expressa como uma forma de resistir/reexistir, conforme afirma Conceição Evaristo:

Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interdito o seu espaço individual e social pelo sistema escravocrata do passado, e hoje, ainda, por políticas segregacionistas existentes em todos, ou em quase todos, os países em que a diáspora africana se acha presente, coube aos descendentes dos povos africanos espalhados pelo mundo inventar formas de resistências (Evaristo, 2026, p. 128).

É nesse sentido que a busca ativa por outras vozes se torna uma exigência pedagógica: não para criar um cânone, mas para tensionar a narrativa única e oficial, ampliar nossos horizontes de leitura e possibilitar que diferentes experiências nos afetem e outras formas de produção do conhecimento ocupem, de maneira singular e renovadora, os espaços de formação. Conforme aponta Carine (2023, p. 81-82), “na universidade são várias as possibilidades de pensar e atuar de modo antirracista. Entretanto, a colonialidade que atravessa e alinhava as estruturas acadêmicas no Brasil ainda hoje barra esses processos”. Assim, não é raro encontrarmos obstáculos invisíveis para que, de fato, experimentemos uma educação antirracista na academia.

⁶ Referência ao verso “80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo”, da canção *Ismália*, de Emicida, parte do álbum *AmarElo*, 2019.

A fim de identificar essas barreiras, o Projeto *Linguagens e Expressões Negras na Escola* definiu como meta para o próximo ano organizar, além dos encontros formativos com a equipe e das oficinas de letramento racial nas escolas, um levantamento do acervo da Biblioteca da FURG, Campus São Lourenço do Sul. O objetivo é identificar autores e autoras negras de obras literárias disponíveis para empréstimo à comunidade universitária. Em um segundo momento, a equipe produzirá, em parceria com a gestão da biblioteca, materiais de divulgação dessas obras e de seus respectivos autores, de modo a incentivar a consulta e a circulação desse acervo.

Essa iniciativa parte, primeiro, da compreensão dos estudantes membros da equipe do projeto de que a presença física de um livro na biblioteca não garante sua leitura nem sua incorporação às práticas de sala de aula. Muitos títulos permanecem desconhecidos por estudantes e por professores, seja pela ausência de divulgação, seja porque não integram as bibliografias das disciplinas do curso. Como consequência, obras relevantes para a compreensão do protagonismo negro na literatura brasileira, nas artes em geral e entre os intelectuais e pesquisadores permanecem à margem das práticas de leitura desenvolvidas pela universidade.

Num segundo momento, o levantamento também permitirá conhecer como o acervo bibliográfico está constituído e como a produção literária de autores e autoras negras está representada. Esse diagnóstico deverá subsidiar futuras ações de ampliação do acervo e de revisão das bibliografias utilizadas no curso de Letras para efetivação de referenciais afrocentrados. Além disso, oferecerá dados concretos para discutir a relação entre disponibilidade, visibilidade e circulação das referidas obras. Não basta que esses livros estejam fisicamente presentes na biblioteca. É necessário que sejam conhecidos, recomendados e efetivamente lidos.

Finalmente, o Projeto também está criando seu próprio acervo bibliográfico ao qual chamamos de Biblioteca Pretagonismos⁷. Este acervo, ainda bastante inicial, conta com cerca de 40 autores, brasileiros e estrangeiros, de textos literários e críticos, cujos títulos costumam ser bastante raros nas bibliotecas escolares e universitárias. Recentemente, o acervo recebeu a doação da obra de Carolina Maria de Jesus (1963) *Casa de ladrillos*, tradução para o espanhol de *Casa de alvenaria*, além de vários exemplares dos *Cadernos Negros*. Publicados ininterruptamente, representam a antologia de literatura afro-brasileira de vida

7 *Pretagonismo* é um neologismo criado pelo escritor Rodrigo França e Jonathan Raymundo para nominar aquilo que foi negado às pessoas negras desde o início dos processos de escravização e diáspora: o protagonismo, a autoria de suas próprias narrativas. O termo dialoga diretamente com o termo “escrevivência”, de Conceição Evaristo, desenvolvido em sua Dissertação de Mestrado e hoje completamente absorvido pelos saberes negros e pelos estudos literários que abordam essa produção.

mais longa, sendo um dos principais veículos que têm contribuído para a inclusão da vertente afro na literatura brasileira. De 1978 até hoje, são quase 40 volumes de Cadernos negros, além das edições especiais aos vinte e trinta anos da série. A série é publicada de forma cooperativa e independente, pela organização do grupo Quilombhoje Literatura, de São Paulo; mas os escritores que participam da publicação são de todas as partes do país. Apesar da regularidade e da extensa produção, é preciso salientar que a sua circulação ainda é relativamente baixa, se comparada às publicações incorporadas pelo mercado editorial, com tiragem média de mil exemplares/ano.

A Biblioteca Pretagonismos tem dois objetivos específicos: ampliar o repertório literário e teórico da equipe do projeto sobre negritude e disponibilizar obras para os estudantes do curso de Letras utilizarem em suas atividades de práticas de sala de aula, inclusive os Estágios Curriculares Supervisionados. As obras raras, especificamente, estão disponíveis apenas para consulta local.

O Projeto prevê, ainda, a divulgação sistemática dos dois acervos, visando estimular estudantes e docentes a conhecer novos materiais, diversificar suas leituras e ampliar seus referenciais críticos. Isso porque entendemos, assim como a pesquisadora Sílvia Barros (2023), que a literatura de autoria negra, em especial a negro-brasileira contemporânea, aparece como um ato de rebelião, principalmente contra a animalização da pessoa negra, destituídos de conhecimentos, saberes, culturas e almas. Essa rebelião tensiona o mito da democracia racial, apontando as falhas que esse regime construiu em nossa sociedade estruturada sobre o racismo. Barros aponta

a partir deste ponto, daremos um passo para compreender como a literatura dialoga com as relações raciais estabelecidas: quais são as imagens criadas sobre pessoas negras pela literatura tradicional eurocentrada, quais são as rupturas e manutenções promovidas por autores negros e negras, que obras nos permitem reconhecer processos do passado e projetar futuros. (Barros, 2023, p. xx).

Espera-se, assim, contribuir para que a literatura produzida por autores e autoras negras deixe de ocupar uma posição periférica e passe a integrar, de forma mais consistente, os percursos formativos do curso de Letras, contribuindo para entender e denunciar a grande falácia sobre a qual se ergueu o racismo estrutural para dar lugar a outra base histórica e social: “o refazimento poético de nossa linhagem africana” (Barros, 2023, p. 37, grifo nosso). Imaginamos, assim, que, com a consolidação do projeto e dos efeitos produzidos nos estudantes do curso de Letras, isso também se reflete nas salas de aula das escolas da Educação Básica com as quais nos articulamos.

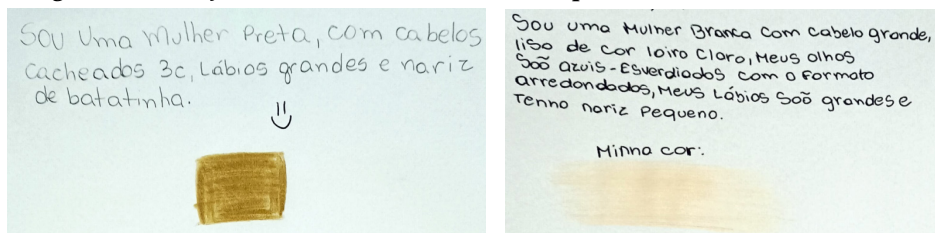
A exemplo disso, relatamos brevemente os resultados de uma segunda edição de oficina do Projeto, cuja primeira edição foi abordada em Santos,

Chaplin e Ferreira (2026). Trata-se de uma atividade que tem como cerne convidar estudantes do Ensino Médio a refletirem sobre o que é ser negro no Brasil, no Rio Grande do Sul, em São Lourenço do Sul. As produções negras das quais partimos são a exposição *Humanae*, da fotógrafa Angélica Dass, a qual registra diferentes tons de pele humana a partir das paletas de cores da empresa Pantone; e o livro *Como me descobri negra*, de Bianca Santana (2023), em que a autora relata seu processo de apagamento e posterior reconhecimento/construção identitária como mulher negra de pele clara.

Por meio dessas vozes negras, em especial, do texto autobiográfico de Santana, os(as) estudantes são convidados(as) a também refletir sobre as suas próprias características étnico-raciais, produzindo um pequeno autorretrato, por escrito e com opção de acrescentar desenhos, devendo abordar seus principais traços étnicos. Como apoio para a atividade, levamos às salas de aula coleções de lápis de cor com diferentes tons de pele, dentre as quais eles(as) devem escolher aquela que mais aproxima da sua, sempre lembrando-se de que a cor é apenas um dos traços que compõem um todo lido pelo outro.

Na imagem a seguir, trazemos dois exemplares de produções de autorretratos dos(as) estudantes, um de uma pessoa negra e um de uma pessoa branca. Conforme é possível observar, a atividade tanto permite descrição de características físicas de pessoas brancas, não racializadas, não marcadas; e a valorização de traços étnicos de estudantes negros(as) – alguns ainda em processo de construção da sua identidade, nas suas várias dimensões (figura 01).

Figura 01: Produção de autorretratos étnico-raciais por estudantes do Ensino Médio.



Fonte: Acervo do Projeto Linguagens e Expressões Negras na Escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Escrever sobre mim próprio garante coerência. A realidade que me rodeia (ou, pelo menos, o que conto a mim próprio sobre a realidade que me rodeia) garante coerência. No mundo, não há inexplicáveis, tudo vem de algum lugar e possui direção. [...] Ao recordar o passado, o futuro esquece muitos detalhes fundamentais, constrói uma imagem imprecisa e, através dela, acredita conhecer o passado (Peixoto, 2021, p. 96-97).

As escolhas que orientam a prática docente não são, como já trouxemos de Freire, nem neutras nem exclusivamente técnicas. Elas são atravessadas pela trajetória de formação do professor, pelas leituras que realizou, pelos autores com os quais teve contato e pelas experiências que constituíram seu *reservatório poética*⁸ e por sua compreensão de educação. Michèle Petit (2019) enfatiza o decisivo papel do professor que, apaixonado pelo seu repertório, consegue transmitir aos estudantes sua curiosidade e parte de seus gostos pessoais. Aí reside o grande salto na formação do professor e em sua história de vida.

Nesse sentido, pensar a constituição de uma prática antirracista implica também refletir sobre a autobiografia do professor. Como se constituiu? Que atravessamentos se permitiu? Que concepções reconheceu como preconceituosas e ousou abandonar? Que manifestações artísticas contempla e elege? Todas essas questões fazem parte da rotina daquele docente que busca, primeiro, seu próprio e permanente processo de letramento racial e, segundo, deseja para o outro uma educação antirracista. Assim é que, antes de elaborar um Plano de Ensino, selecionar um texto, sugerir uma bibliografia ou organizar uma atividade, o docente mobiliza um repertório construído ao longo de sua própria história escolar, acadêmica e profissional. É desse repertório que emergem as referências que considera legítimas e os conhecimentos que reconhece como fundamentais para a formação de seus estudantes. Quais serão as referências que escolheremos?

É justamente nesse ponto que a educação antirracista convoca o professor a revisitar sua própria trajetória. A pergunta deixa de ser apenas quais autores apresentar e passa a incluir outra, que a precede: por que conheço determinados autores e desconheço outros? Que experiências de leitura marcaram minha formação? Quais perspectivas foram legitimadas ao longo do meu percurso acadêmico e quais permaneceram invisibilizadas? Essas indagações podem ser bastante desconfortáveis, pois deslocam o debate do plano exclusivamente técnico e curricular para o campo da escolha pessoal do docente, evidenciando que a transformação das práticas educativas exige também uma revisão crítica da sua própria biografia.

8 Entendamos o termo poético aqui em sua concepção mais ampla, conforme nos explica Petit: “Ler, mas também observar ilustrações, pinturas ou filmes, cantar, contar, desenhar, escrever um blog para compartilhar suas descobertas, são atividades que servem para interpor entre o real e o eu todo um tecido de palavras, de conhecimentos, de histórias, de fantasias, sem o qual o mundo seria inabitável [...]. Servem para emprestar ao que nos rodeia uma coloração, uma espessura simbólica, poética, imaginária, uma profundidade a partir da qual sonhar, sair à deriva, fazer associações.” (Petit, 2019, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para nossa própria trajetória docente, enquanto docentes, com este olhar honesto, observando as lacunas que deixamos passar em nossa formação docente, não implica a negação do percurso que já realizamos. Ao contrário, estimula nosso interesse diante de novas possibilidades de aprendizagem, restituindo a essência do nosso fazer pedagógico. Quando estamos diante de uma mudança em nossa (auto)biografia, deixamos de entender o conhecimento como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta de ampliação de sentidos, em que dialogam ciência, arte e sensibilidade, três elementos complexos, mas que nos colocam diante do Outro, este Outro há tanto invisibilizado e violentado que o letramento racial nos apresenta.

No Projeto Linguagens e Expressões Negras na Escola, reconhecemos que toda formação é parcial e que o exercício da docência demanda abertura para novos referenciais, novas leituras e novas interpretações da realidade. Lidamos, no Projeto, com adolescentes ávidos por desenvolver sua curiosidade, sua linguagem e seu espírito crítico. Mas em que direção? Aí é que entramos com a busca ativa por escritores, intelectuais, cientistas e artistas negros, não apenas como uma estratégia de diversificação do currículo. Esta busca representa um movimento de reescrita da própria biografia intelectual do professor e de cada estudante⁹. Ao transformar nosso próprio percurso formativo, vivemos o propósito de transformar também a educação que oferecemos aos nossos estudantes, ainda que de forma bastante incipiente. Ao ampliarmos as vozes que passam a compor o espaço da sala de aula, redefinimos os critérios pelos quais o conhecimento é reconhecido, selecionado e compartilhado.

REFERÊNCIAS

BARROS, Sílvia. **Literatura de autoria negra**. Curitiba: Intersaberes, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 de maio 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”. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

⁹ Já vivemos a experiência de, ao final do ciclo de oficinas do projeto, estudantes se reconhecerem como pessoas negras pela primeira vez, modificando completamente sua biografia até então.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 253-263.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.
- CHAPLIN, Letícia da Costa. Miradas e vozes negras: letramento racial na iniciação à docência. *In*: ENCONTRO DAS LICENCIATURAS DA REGIÃO SUL – ENLIC SUL, 5., Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/143583>. Acesso em: 15 jul. 2026.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Rio de Janeiro: Pallas, 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- JESUS, Carolina Maria de. **Casa de ladrillos**. Buenos Aires: Editorial Abraxas, 1963.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- PEIXOTO, José Luís. **Autobiografia**. São Paulo: Companhia das Letras 2021.
- PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira da. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2017.
- SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: Fósforo, 2023.
- SANTOS, Aline; CHAPLIN, Letícia; FERREIRA, Priscila. O projeto Linguagens e Expressões Negras na Escola: relato de experiência. *In*: SOUSA JÚNIOR, Manuel; RANGEL, Tauã Lima Verdan (org.). **Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação**. v. 3. Itapiranga: Schreibern, 2026, p. 57-68.
- SANTOS, Aline; CHAPLIN, Letícia; CORREA, Faustia. Linguagens e expressões negras na escola: confluências possíveis para uma educação antirracista *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL AFROFONIA: LITERATURA, ENSINO E PENSAMENTO - 100 ANOS DE FRANTZ FANON, 1., 2025, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2026. p. 196-209.

SARAMAGO, José. **Cadernos de Lanzarote**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SKERRETT, Allison. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 1º ANO

Francisca Cibele da Silva Gomes¹

Andreia Rodrigues de Andrade²

INTRODUÇÃO

O artigo analisa o papel da educação antirracista no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partimos de uma vivência desenvolvida no 1º ano com 25 crianças que produziram pinturas interpretativas sobre a diversidade cultural e histórica afro-brasileira, somando-se a experiências significativas com culinária, literatura e debates sobre racismo, identidade e cidadania desenvolvidos na escola.

Nesse contexto, a metodologia partir do estudo qualitativo, descritivo e com análise do relato de experiência. A partir da análise, foi possível perceber os preconceitos carregados pelas crianças, o seu processo de descoberta e autoconhecimento, bem como a formação crítica desde a infância.

O relato de experiência sobre educação étnico-racial foi desenvolvido como parte das ações do programa de Residência Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em conjunto com o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRILEI), na Escola Municipal Dr. José do Rêgo Lages, localizada na zona urbana, em Barras-Piauí, em uma região periférica do município, na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

A experiência se fez necessária para trazer uma relação mais intrínseca entre teoria e prática pedagógica nos anos iniciais, especialmente, ao ser um ponto de partida para a construção da identidade profissional, reforçando as

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora temporária das Secretarias Municipais de Barras-PI e Batalha-PI. E-mail: cs6445758@gmail.com.

2 Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: andreaandrade525@gmail.com.

atividades desenvolvidas no estágio supervisionado e fomentando novas práticas pedagógicas.

Assim como, permitiu que entendemos com mais profundidade as particularidades que constituem o ensino e aprendizagem das crianças em fase de alfabetização e letramento literário, as dificuldades encontradas, a relação entre realidade escolar e as habilidades desejadas pelos parâmetros legislativos atuais, os empecilhos que dificultam o desenvolvimento da inclusão, os desafios diários da profissão e as possibilidades de melhorias e mudanças.

Essas questões merecem ser estudadas porque serão bases fundamentais para o discernimento da atuação enquanto profissionais após a graduação e a relação com o aprofundamento didático, pedagógico, avaliativo, metodológico a ser desenvolvido ao longo do trabalho educacionais. Distinguindo as práticas significativas com fundo metodológico ativo, das metodologias tradicionais de ensino de língua Portuguesa. Possibilitando uma experiência mais crítica, ativa, interativa, dinâmica e atuante na realidade social dos discentes.

Por isso, partimos da seguinte questão norteadora: Qual a importância do letramento racial nas séries iniciais do ensino fundamental? Nesse contexto, a Residência Docente é um importante arcabouço para a formação docente e ser justificado pela necessidade em proporcionar experimentações mais envolventes e ativas na construção da cidadania, do pensamento crítico, da práxis entre teoria e prática dentro da realidade do campo a partir das vivências cotidianas, da relação entre passado e presente, das experimentações científicas, a distinção entre os saberes do campo e da cidade (como o caso das disciplinas que serão ministradas), assim como os diferentes campos de experiências sensoriais e cognitivas construídos ao longo da formação educacionais dos alunos.

Portanto, foi um período de formação docente que contribuiu para o desenvolvimento de práticas lúdicas, críticas e dinâmicas que valorizavam o protagonismo estudantil e a compreensão da realidade das crianças com mais sensibilidade e participação ativa. Visando o desenvolvimento de uma educação plural, crítica e democrática. “A resistência desses saberes manifesta-se como força que rompe com a homogeneização cultural e propõe alternativas para repensar a escola como espaço intercultural” (Ferreira; Teixeira, 2026, p. 03-04).

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise bibliográfica de textos acadêmicos sobre o letramento racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental para fundamentar o desenvolvido das práticas pedagógicas. Sendo uma revisão bibliográfica, segundo Santos e Castaman (2022), uma seleção de trabalhos publicados em forma de artigos ou textos monográficos, dissertativos e teses,

disponibilizados em bancos de dados de acesso público, que descrevem a aplicação a aplicação desses recursos na educação básica, catalogada e descrita de maneira descritiva e dissertativa.

Quanto a metodologia, optamos por trabalhar com a pesquisa qualitativa que se insere na abordagem analítica descritiva, por compreender que esse tipo de procedimento metodológico oportuniza a compreensão do universo do pesquisado, da caracterização do contexto e dos segmentos que fazem parte de maneira dialógica. Ademais, pesquisa qualitativa é um método de investigação que se aprofunda em dados não numéricos para explorar significados, percepções e experiências a partir de uma problemática.

A abordagem qualitativa proporciona uma maior familiaridade com o problema de estudo, permitindo investigar as lacunas, a ocorrência de fenômenos, o estudo de casos específicos com o objetivo de analisar os processos de ensino e aprendizagem (Pereira; Coutinho, 2023). Dentro desse contexto, foram desenvolvidas as atividades que compusessem a descrição do relato de experiência das ações desenvolvidas com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental referentes ao letramento racial e a diversidade no espaço escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O racismo é um mal camuflado e sustentado na sociedade brasileira, mas que ainda se mantém enraizado de tal forma que define privilégios e inferioriza outros pela sua cor através da pobreza, limitada cidadania e violência, para não esquecer os casos diários noticiados nos jornais e na mídia que são esquecidos momentaneamente tornando-se estatística e pouca ação para alterar essa definição engessada no campo social, político, econômico, cultural e na História do Brasil (Munanga, 2003).

Essa percepção pode ser pensada sob a ótica do racismo estrutura abordado no pensamento de Munanga (2003), no qual a naturalizar da marginalização da população negra transparece naturalizada ao ponto de não ser questionada o motivo da maioria das mulheres negras serem vítimas da violência ou o eminente encarceramento em massa de pessoas negras e periféricas. Não há comoção e nem tão pouco mudanças quando uma pessoa afrodescendente sofreu discriminação ou tornar-se mais uma morte na estatística nacional. São vozes abafadas não somente pela pobreza, mas pela condição de ser negro.

Nesse contexto, o letramento racial pode ser implementado nos anos iniciais do desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de práticas pedagógicas antirracistas, com base em obras literárias, interdisciplinaridade com outros componentes curriculares e os campos da experiência humana. Visando a valorização das narrativas e a construção do pensamento crítico são

estratégias fundamentais e potentes para o enfrentamento do racismo na escola como forma de garantir uma educação equitativa, plural e antidiscriminatória na educação básica (Machado, 2026).

Logo, a escola não se constitui como um espaço neutro, mas como um território de disputa simbólica entre teorias e práticas. Nesse cenário, os saberes afro-brasileiros e indígenas foram, durante muito tempo, renegados a uma condição periférica, naturalizando desigualdade e silenciando epistemologias que poderiam enriquecer profundamente a construção do pensamento crítico dos estudantes e professores (Ferreira; Teixeira, 2026).

A valorização dos saberes afro-brasileiros exige o reconhecimento das suas epistemologias como constituintes de formas de resistência diante das múltiplas formas de violências como o racismo, a discriminação racial, a violência física etc. produzidas em uma sociedade profundamente racista como a brasileira. Essa dimensão também revela que a educação não pode ser compreendida apenas como a transmissão de conteúdo próprios da educação bancária, mas como um espaço de disputa simbólica entre diferentes projetos da sociedade que exigem posicionamentos e formas de resistências (Ferreira; Teixeira, 2026).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos anos iniciais do Ensino fundamental, para Medeiros e colaboradores (2024), a alfabetização com recursos didáticos e que promovam interação com os elementos textuais e orais é a base para uma educação construtiva, em que contribui com o desenvolvimento da leitura, a escrita, a comunicação, as produções de ideias e pensamentos, facilitando o contato com as práticas sociais de uso da escrita e leitura – o letramento.

Inicialmente, foi desenvolvido a sequência didático do projeto de leitura com a temática Respeito a diversidade a partir da obra *Respeito*, de Serrano (2023). Em que às crianças puderam realizar uma apresentação sobre o resumo do paradidático de rede e uma dança sobre amizade e respeito. Foram trabalhados temas como a diversidade étnico-racial, o racismo, a desigualdade social e a importância da diversidade na escola. Os alunos puderam refletir sobre a desigualdade, os problemas sociais e a participação ativa de cada um na constituição de um mundo melhor e mais humanizado

Logo, a partir da ação desenvolvida com as crianças foi possível perceber o engajamento dos alunos na realização das atividades, a interação, o desenvolvimento da comunicação oral, o dinamismo para apresentações em público, a coordenação motora grossa e as habilidades de leitura e interpretação das discussões desenvolvidos na sala de aula sobre a temática e que foram

aprofundadas com a contação de história e a produção de ilustrações referentes ao mundo que os alunos gostariam de construir. Dentro desse contexto, também foi desenvolvido a sequência didática referente a Semana da Consciência Negra (ver figura 01):

Figura 01: Atividades referentes ao Dia da Consciência Negra.



Fonte: Elaboração própria.

As imagens trazem fotografias de dois trabalhos desenvolvidos pela turma. O primeiro foi o autorretrato em que às crianças puderam desenhar sua própria representação de si mesmo. E o segundo, foram pinturas de imagens que remetiam a África e a cultura afrobrasileira. Essas somaram-se a sequência didática que iniciou com a apresentação do livro *Quanta África tem no dia de alguém?* de Renata Fernandes (2022) que narrou a relação entre a cultura brasileira e a africana presente no cotidiano. Após esse momento, foram desenvolvidos discursões em rotadas de conversas, pinturas de máscaras africanas, degustação de comidas de origem africana e a exposição visual dos materiais construídos pelas crianças no pátio da escola junto com a explicação individual de cada aluno para as pessoas que se aproximavam da exposição.

Conforme Medeiros e colaboradores (2024), é preciso trabalhar a alfabetização com cuidado porque muitos alunos do Ensino Fundamental maior apresentam dificuldades na leitura e escrita. Visto que o processo de alfabetizar é contínuo e não se encerra no 5º ano, mas é uma educação construtiva dentro de um ambiente alfabetizador que possibilita abrir as portas para o mundo dos saberes e reforça a cidadania. Ela consiste no processo de aquisição das habilidades de ler, escrever, operar números, dentro da escola e que possam reforçar o papel crítico e o posicionamento em diversas situações que surgirão no futuro e que implicaram em uma reflexão e análise. Nesse contexto, a relação com outros campos do conhecimento é fundamental para aprofundar a interdisciplinaridade e a construção do pensamento crítico dentro do cotidiano escolar como na figura 02:

Figura 02: Autorretratos.

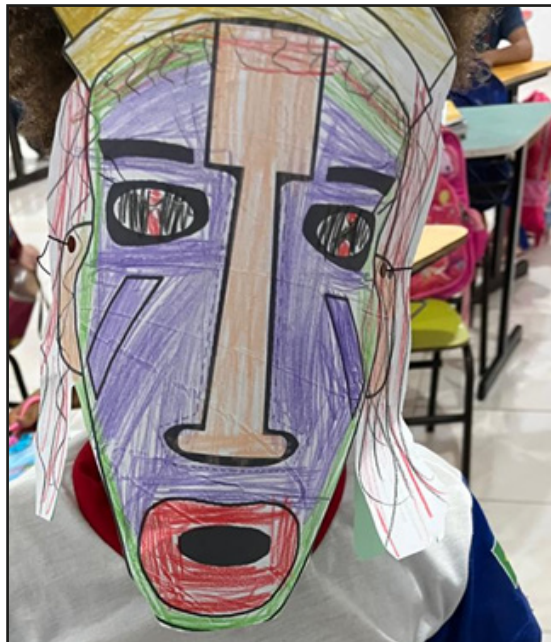


Fonte: Elaboração própria.

Somando-se a esse contexto, foram desenvolvidas atividades que exploraram o aspecto visual e a reflexão crítica das crianças. Era necessário apresentar os usos sociais da leitura e escrita dentro de contexto reais, relacionado a interdisciplinaridade, aos gêneros textuais, no cotidiano e aproximar os alunos dos livros e da leitura visual e verbal das obras infantis. Os discentes demonstram curiosidade e aceitação em interagir com livros, contação de histórias, leitura de palavras simples, desenvolvimento de sequências didáticas voltadas para interpretar a obra lida e utilizar suas palavras em destaque para compreender as partes que compõem cada termo empregado. Fazendo com que compreendessem a importância dos livros e do desenvolvimento do hábito de ler no dia a dia.

Para Soares (2024), o processo de alfabetização é algo complexo, permanente e interrupto porque ensinar o código escrito, ensinar as habilidades de ler e escrever como parte da competência de alfabetizar significava a apreensão e compreensão dos significados da língua escrita e aquisição do conhecimento escrito. Assim como, dependente do contexto econômico, social, cultural e histórico, por exemplo, o processo de alfabetização possui várias funções e fins para diferentes pessoas como um aluno da Educação de Jovens e Adultos -EJA, um operário da região urbana, uma criança do campo e uma criança da cidade.

Logo, é fundamental o desenvolvimento de atividades lúdicas e dinâmicas que explorem a construção imaginativa e a criticidade das crianças no cotidiano como o exemplo da produção de máscaras africanas. Nesse momento, as crianças puderam refletir sobre os significados das produções artísticas e das máscaras nos rituais, nas festas e nos momentos de funeral a partir da exposição visual das fotografias das suas utilizações e leitura de pequenos textos sobre a temática como mostra a figura 03:

Figura 03: Produção de máscaras africanas.

Fonte: Elaboração própria.

Esse contato com a diversidade de expressões visuais como o caso das máscaras comunga com a concepção trazida por Soares (2024) que permite a construção conjunta de vivências oriundos dos contextos de circulação das produções textuais verbais e não verbais. Fomentando a compreensão do código escrito voltado para o aspecto social que pode variar conforme o contexto em que está inserido. Visto que não basta expor às crianças as letras e os textos, mas estimular a leitura desde os primeiros anos de escolarização e no próprio seio familiar, respeitando o tempo de cada discentes e fortalecendo o ato de ler com musicalidade, jogos, estímulos a consciência fonológica, silábica e a criação de vocabulário.

As crianças se comunicam no desenvolvimento das máscaras através da expressam corporal, da comunicação oral e, especialmente, utilizando elementos lúdicos e a própria brincadeira como forma de expressam. As linguagens que mais aparecem com intensidade são o corpo como instrumento/ morada do cosmo, os gestos de dança e canção, a fala para os cânticos, o silêncio para observar os adultos e seus rituais, o olhar de curiosidade, a música e o ritmo que move as danças e músicas, o movimento corporal, as brincadeiras de imitação da incorporação e dos rituais, os objetos e vestimentas próprios e a alimentação como na figura 04:

Figura 04: Produção de comidas de origem africana.



Fonte: Elaboração própria.

A imagem evidencia o processo imaginativo e de criação das crianças envolvidas com o processo de brincar, criar, negociar, imitar, inventar e produzir sentidos nas cenas através da observação e reprodução na construção do gênero receita e na descrição do passo a passo para a produção dos alimentos. As crianças demonstram atenção e cuidado no momento de preparo e mistura dos ingredientes para poderem degustar no final da aula. O papel dos adultos nas interações perpassa pelo acolhimento, escutam e instigam a participação das crianças. As comidas produzidas foram a cocada e a salada de feijão fradinho.

Nesse contexto, o espaço, os materiais, a rotina e o ambiente influenciam as ações das crianças através dos olhares de curiosidade e a imitação criativa das crianças em relação a tudo aquilo que parece novo e curioso aos seus olhares. A concepção de infância parece orientar as práticas apresentadas a partir da criança como protagonista, como alguém que também possui a capacidade de agir, interagir e intervir no meio social. Bem como, são as crianças que contribuem para alimentar o imaginário coletivo, instigando a imaginação na construção dos elementos simbólicos.

As aprendizagens desenvolvidas possibilitam pensar sobre a prática pedagógica na como sendo algo que estimula a criança a partir das atividades da escola como protagonistas e acolher sua curiosidade como parte do processo de aprendizagem, sem repressão nos momentos de comunicação. Visto que “em latim, a palavra *insignare* significa marcar com um sinal. Não é à toa, portanto, que ela deu origem ao verbo ‘ensinar’. E uma das primeiras marcas que o ensino deixa nos alunos, sem dúvida, é a alfabetização” (Brites, 2023, p. 22). Alfabetizar é construir junto com os alunos a caminho propício para a formação de futuros leitores e sujeitos críticos.

Nesse contexto, a escola tem a missão de transformar a sociedade em um ambiente mais inclusivo, incentivando através de ações direitas na comunidade, assim como um meio de formação crítica, autônoma e participativa. Possibilitando, ainda, uma sintonia com a realidade atual. Por exemplo, deve-se entender que os alunos possuem ritmos de aprendizagem variados e que cada um têm interesses e necessidades próprias (Duarte; Silva; Bezerra, 2025).

Logo, o conceito de inclusão na atualidade abrange as atividades sociais, conscientes e transformadoras, que buscam incluir os alunos. Considerando os aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem com qualidade (Raika; Lima, 2019). Este processo rompe com a noção de educação excludente e segregadora que considera apenas as limitações e dificuldades em comparação com as habilidades e potencialidades de cada aluno.

A escola inclusiva busca romper com as desigualdades, os preconceitos e as exclusões para compreender as singularidades de cada educandos, valorizando suas potencialidades e capacidades para a aprendizagem e desenvolvimento, considerando suas dificuldades como parte do processo e não balizadoras do seu percurso escolar. Visto que a conquista do seu espaço na sociedade como cidadãos de direitos e deveres que garantam respeito e cidadania ainda é uma tarefa árdua, principalmente diante das discriminações existentes (Raika; Lima, 2019).

Uma vez que, pressupõem a formação da cidadania que envolve respeito, criação de condições adequadas de ensino e aprendizagem, formação integral para os atores sociais que foram historicamente excluídos e marginalizados. “A educação inclusiva cumpre seu papel na medida em que as pessoas tenham mais do que simples acesso à escola, mas, que possam, principalmente, desenvolver-se de modo pleno e aprender continuamente” (Castro; Gauthier, 2009, p. 317).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da vivência desenvolvida no trabalho com letramento racial foi possível desenvolver uma relação mais próxima com as atividades escolar voltadas para abordar a diversidade e o respeito no dia a dia da escola. No sentido de ser compreendido como uma imersão no contexto escolar com aproximação entre teoria e prática educacional, o planejamento das ações e atividades, a avaliação dos discentes, o desenvolvimento de metodologias e a melhoria da transposição didática.

A atuação na área de Pedagogia durante o desenvolvido das sequências didática foi construída a partir da problematização acerca dos desafios encontrados no chão da sala de aula, as carências infraestruturais, a diversidade de aprendizagens apresentadas pelos estudantes e a possibilidade de repensar a prática pedagógica para melhor atender e acolher às crianças. Assim como contribuir com o desenvolvimento do processo de alfabetização com respeito ao tempo de cada discente, desenvolvendo adaptações e buscando a inovação para

fortalecer às práticas de ensino-aprendizagem no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, possibilitou organizar o trabalho docente a partir do planejamento, organização da ação didática direcionado para o contexto de atuação, desenvolvimento da formação crítica, estímulo ao protagonismo infantil nas atividades e criação de situações e contextos de aprendizagem concreta. Bem como, considerar como parte do planejamento as necessidades das crianças, a busca pela melhoria dos processos individuais de alfabetização, a possibilidade do desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a compreensão dos sons das letras e formação das sílabas na consciência silábica, contato com contexto de aprendizagem da leitura e escrita.

No entanto, com às práticas desenvolvidas e com a observação da realidade docente e da escola chamou atenção para a importância da formação inicial e continuada para melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental Menor.

Também foi possível refletir sobre o papel da ludicidade como meio para aprender brincando, a relevância da interação dialogada para a construção da compreensão da leitura e escrita dentro dos seus usos sociais. Fortalecendo e estimulando o contato dos estudantes com as obras literárias, com as sequências didáticas contextualizadas e pensadas para as suas necessidades e potencialidades.

Portanto, o desenvolvimento das ações foi imprescindível para aproximar da formação crítica docente e discentes na sala de aula, contribuindo com a construção das suas identidades e da diversidade como parte das atividades escolares. Fomentando boas práticas pedagógicas mais sensível, reais e com embasamento teórico e planejamento organizado e comprometido com as potencialidades e dificuldades dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRITES, Luciana. **Alfabetização: por onde começar** - um programa neurocientífico para ensinar a ler de verdade. São Paulo: Editora Gente, 2023.

CASTRO, Andréa Direne da Matta; GAUTHIER, Leliana de Sousa. Coordenação pedagógica e mediação tecnológica-interface na perspectiva de uma educação inclusiva. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rp6gk>. Acesso em: 28 ago. 2025.

DUARTE, Carlos Renato Magalhães; SILVA, Cilene Maria da; BEZERRA, Emanuela Alves. Alunos com necessidades educacionais especiais: e os desafios para a inclusão escolar. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 12, p. 1-27, 2025. Disponível em: <https://miguilim.ibict.br/handle/miguilim/8786>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FERNANDES, Renata. **Quanta África tem no dia de alguém?** São Paulo: Ciranda Cultural, 2022.

FERREIRA, Francisco Renato Silva; TEIXEIRA, Marilene Menezes de Souza. A resistência dos saberes afro-brasileiros e indígenas como fundamento de uma pedagogia anticolonial. **Cadernos do GPOSSHE Online**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 01-21, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/17244>. Acesso em: 06 jul. 2026.

MACHADO, Priscila de Freitas. Letramento Racial crítico e práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: contribuições para uma formação antirracista. **Aurum Revista Multidisciplinar**, p. 01-09, 2026. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/view/1026/1117>. Acesso em: 06 jul. 2026.

MEDEIROS, Katiúscia de Assis; SANTOS, Maiara Taniguti dos; MIRANDA, Susi Regina Lopes; AZEVEDO, Gilson Xavier de. A importância da leitura e da escrita após o processo de alfabetização a partir das práticas lúdicas e educação continuada. **REEDUC**, v. 10, n. 1, p. 380-393, jan./dez 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/14913>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, maio 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2026.

PEREIRA, Cintia; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Pesquisa qualitativa na área da Educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 992-1001, mar. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8803>. Acesso em: 31 out. 2025.

RAIKA, Marcia; LIMA, Silva. As significações de educação especial e inclusiva em diferentes períodos da história da educação. In: EDITORA POISSON (Org.). **Educação no século XXI**, v. 26, Belo Horizonte -MG: Poisson, 2019. Disponível em: https://livros.poisson.com.br/educacao/volume26/Educacao_no_seculoXXI_vol26.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias Ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20185>. Acessado em: 20 abr. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2024.

SERRANO, Lúcia. **Respeito**. São Paulo/SP: Ciranda na escola, 2023.

UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA COM A LITERATURA ANGOLANA

Consuelo Almeida Matos¹

INTRODUÇÃO

A escola é um local em que a diversidade cultural deve ser assegurada para que todos tenham garantido o direito de aprender e ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmo, ao grupo étnico/racial a que pertençam e adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos.

Tomemos como ponto de partida Salvador, cidade multiétnica e pluricultural, na qual as raízes africanas florescem cotidianamente através da comida, das danças e da música, todavia observa-se um distanciamento das escolas com o trabalho pedagógico ancorado nas literaturas afro-brasileira e africana, seja por desconhecimento ou por discriminação, visto que, muitas vezes, esse campo literário é associado, sob uma visão preconceituosa, ao candomblé, por algumas narrativas apresentarem os orixás nos seus textos.

Para tanto, deve-se buscar estratégias de conhecer a diversidade da população africana e socializá-la no ambiente escolar, visando despertar nos educandos a autoestima em ser afrodescendentes. Uma das alternativas são os contos africanos, os quais revelam um mundo muitas vezes desconhecido, formado de reis e rainhas, príncipes e princesas e/ou pessoas fortes que lutaram pela liberdade.

Partindo do pressuposto que a literatura africana é vasta, torna-se primordial quebrar-se o paradigma de que somente o patrimônio europeu deve predominar nas salas de aulas, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa e que as culturas indígenas e as africanas só sejam contempladas de forma folclorizada.

¹ Mestra em Estudos da Linguagem pela UNEB, Pós-Graduada em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Faculdade Candido Mendes, em Metodologia do Ensino Superior pelo CEPOM, Licenciada em Letras com Inglês pela UCSAL, Gerente de Formação da SMED/Salvador e Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual da Bahia. E-mail consueloalmeidam@gmail.com.

Segundo Santomé (2005), enquanto se analisam os conteúdos que são desenvolvidos no currículo comum das Unidades Escolares, observa-se que aquilo que é enfatizado faz parte da cultura das chamadas nações hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários, quando não costumam ser negadas ou discriminadas, são silenciadas.

A Lei Federal nº 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fixadas pela Lei nº 9394/1996, ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, é uma das políticas públicas adotadas pelo Governo Federal com objetivo de reparar e reconhecer as desigualdades raciais e sociais sofridas pelas pessoas negras. Mas será que, passados 23 anos de vigência dessa lei, as instituições de ensino já estão desenvolvendo projetos que contemplem a cultura africana ou afro-brasileira? E se estão, como esses projetos estão sendo desenvolvidos de modo a fortalecer a identidade dos estudantes?

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação instituiu em 2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, objetivando instrumentar as instituições de ensino com princípios, orientações e fundamentos que norteiem a construção de projetos que versem sobre temáticas da Pluralidade Cultural.

No entanto, ainda há uma necessidade latente em se investigar como os educadores, diante da lei, vêm desenvolvendo projetos que considerem as culturas africanas e afro-brasileira, de forma a contribuir, significativamente, para formação da autoimagem positiva do estudante.

Inicialmente, o que se tem percebido é uma abordagem fragmentada e estereotipada com relação à pluralidade cultural. Negras e negros sendo relacionados, somente à música, à dança e à culinária. Denotando uma ideia de que população negra não produz literatura de qualidade, visto que essa não se faz presente no currículo.

Na fronteira da mudança de valores e instauração de novas práticas foi pensado e concebido, em 2023, em uma classe de Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Cosme de Farias, uma instituição da Rede Estadual da Bahia, localizada no bairro de Cosme de Farias², na cidade de Salvador, o projeto literário *Descobrimos a África*.

O projeto teve como objetivo desvendar a realidade de um país africano, Angola, a partir da literatura, despertando nos estudantes a percepção imagética que as diferenças fenotípicas e as diversidades culturais são enriquecedoras e não

2 Bairro popular da cidade de Salvador, em que a maioria da população é constituída de negros e pardos.

sinônimo de desigualdade. Ou seja, promover o fortalecimento da autoimagem, da autoestima e da identidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA por meio da leitura e reflexão de uma obra da literatura angolana, valorizando a cultura afrodescendente e as histórias de vida dos participantes.

Durante o segundo bimestre de 2023, foi feita uma incursão literária ao conto angolano “*As aventuras de Ngunga*, de autoria de Pepetela³”, tendo como fio condutor de todas as ações desenvolvidas, o reforço à autoestima.

O projeto se constituiu de 4 etapas: sensibilização e levantamento de conhecimentos prévios; leitura da obra e interpretação coletiva; reflexão sobre identidade e valorização sobre ancestralidade e a última etapa, produção literária e socialização. Na primeira etapa, foi realizada uma roda de conversa sobre identidade, pertencimento e ancestralidade, onde os estudantes trouxeram relatos sobre si mesmos e percepções iniciais sobre a cultura africana. Nessa fase, também foi apresentada a sugestão do projeto e o livro de literatura africana escolhido. Inicialmente, alguns não receberam a ideia com alegria, pois acharam o livro grande para ler em sala. Contudo, assim que foi proposta uma dinâmica de leitura coletiva, os estudantes acolheram a ideia.

Essa etapa constitui-se de dois dias e possibilitou descortinar várias ideias equivocadas sobre a literatura africana. Os estudantes imaginavam que: a literatura africana era apenas oral e não havia escrita; pensavam que todos os povos africanos tinham a mesma história e os mesmos costumes, tinham a ideia de África como um país e não um continente com mais de cinquenta países e acreditavam que o livro não seria muito bom, pois toda literatura africana fala apenas de pobreza, orixás e fome.

Nessa fase, foi feito o registro de todas as ideias externadas pelos jovens e foi solicitado que antecipassem a partir da análise do título qual seria a temática da obra. A essa altura, foi pactuado que caso o livro não despertasse o interesse da turma, haveria a interrupção da leitura, encerrando o projeto. Dessa forma, deu-se o início da aventura chamada: Desvendando o Universo Angolano, a partir dos Olhos de uma Criança, título do projeto.

O CURRÍCULO E A CULTURA ANGOLANA

Uma das finalidades do currículo é possibilitar que os estudantes se tornem cidadãos críticos e participativos de uma sociedade democrática. No sentido de concretizar esse objetivo, urge que as instituições escolares se organizem de forma a contemplar as experiências vivenciadas por crianças e jovens, respeitando as diversidades culturais e históricas no ambiente escolar. Esse é o grande desafio

3 PEPETELA, Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, escritor angolano.

da educação, fazer com que os estudantes pratiquem e exercitem ações capazes de prepará-los para participar, ativamente, em seu território. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças e à formação de cidadãos críticos, objetivos que podem ser alcançados por meio do trabalho com obras literárias africanas (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a escolha da obra *As aventuras de Ngunga* deu-se, a partir dos questionamentos dos estudantes sobre a dificuldade de se encontrar no acervo literário da escola um texto no qual a personagem principal fosse representada por um negro de origem africana e por se tratar de uma narrativa de aventuras que costumam combinar ação, descoberta, crescimento pessoal e desafios que levam os protagonistas a amadurecerem, temas esses, muitas vezes, considerados interessantes pelos jovens. Destaca-se que, um dos livros foi encontrado no CEAfro (Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA), um exemplar histórico da obra *As aventuras de Ngunga* de 1977, primeira edição. Contudo, foi trabalhado em sala com os estudantes a segunda edição de 2023.

Após escolha e definição do título, iniciou-se a segunda fase do projeto com a leitura compartilhada dos capítulos, discussões sobre as personagens, valores, desafios e conquistas presentes na narrativa. Além disso, foram identificando elementos culturais africanos presentes no texto.

Essa etapa foi bastante produtiva, pois com uma perspectiva bastante significativa, a obra relata, em seu bojo, as lutas nacionalistas angolanas, vivenciadas pelos negros para se libertarem da colonização europeia, dando-lhes um tratamento de herói. A personagem principal é um adolescente, que participa do movimento em prol da liberdade. Apesar do caráter revolucionário, a narrativa transborda de beleza e magnitude. Encontram-se presente no texto os animais da floresta, os elementos da natureza, os espíritos e símbolos sobrenaturais, representantes da cultura africana.

Para que os estudantes pudessem ter contato direto com o livro, decidiu-se adquirir, com recursos próprios, dez exemplares. Como a sala era composta de 30 estudantes, optou-se por trabalhar com o texto, na própria classe, em trio. A obra foi separada em capítulos, e a cada aula de Literatura, fazia-se uma retrospectiva do capítulo anterior e iniciava-se o próximo.

Logo no início da história, os estudantes desvendaram que a personagem principal, Ngunga, era um menino órfão de 13 anos, que perdeu os pais em uma das lutas nacionalistas de Angola e, que vivia nas florestas africanas, de aldeia em aldeia, solitário e dependendo da ajuda dos habitantes até se envolver na causa libertária e se transformar em um guerrilheiro.

Durante a trajetória da narrativa, pode-se identificar o processo de transformação psíquica que transcorreu com a personagem principal. Inicialmente, apresentando-se como uma criança insegura que sofre muito,

diante da solidão e da ausência de alguém que a ame realmente. “Por que ter de voltar? Ninguém o espera no Kimbo, ninguém ficaria preocupado se ele não aparecesse. Quem se lembraria de procurar Ngunga, o órfão, se morresse?” (Pepetela, 2023, p. 13). *A posteriore*, Ngunga se transforma em um guerrilheiro que enfrenta suas próprias ameaças e aprende decifrar a realidade, identificando as armadilhas que aprisionam seu povo.

Com o decorrer da leitura da obra, os estudantes passaram a se identificar com a personagem principal. Para os jovens, Ngunga era o herói ideal, que enfrentava todos os problemas e lutava contra as injustiças. Um menino valente que não deseja riqueza, honra, poder ou imortalidade, mas que aspirava à integridade, ao conhecimento e à sabedoria. Um dos trechos mais eloquentes da narrativa, é quando o corajoso jovem desmacara o Presidente Kafuxi, ao alertar a comunidade sobre a exploração e a mentira na qual estavam vivendo.

Em contramão as denominações negativas em relação à cor preta, que podem levar crianças e jovens negros, por associação, a sentirem horror à sua pele e sua origem, o texto exerceu nos estudantes uma influência positiva, posto que representou a figura do negro como herói e portador de valores éticos. Observou-se que ao longo de todo bimestre os jovens dialogavam sobre o conto nos corredores, ansiosos pelas próximas aulas. Havia uma curiosidade para saber como seria a conclusão da história.

Lacan elucida essa questão ao antecipar que: “a identidade é formada, ao longo do tempo, através da interação com o “Outro” e que a construção de uma autoimagem positiva incide ao fato de existir referências que respaldem essa autoimagem” (Lacan, 1977, p. 28). Assim, os jovens viram em Ngunga, a representação de uma criança negra, um referencial positivo.

Ao entrar na terceira etapa do projeto, houve uma antecipação da proposta inicial, misturando-se com a quarta etapa, no qual ampliou-se o conhecimento cultural e a sensibilidade estética, com os estudantes apresentando propostas inovadoras para as aulas como: composição de uma música para história, construção de uma peça e ilustração dos textos.

Com o passar das páginas, os jovens mergulharam no universo angolano, aprendendo, de forma panorâmica, sobre a diversidade artística e cultural, os costumes, a geografia, o clima, a história política e, principalmente, sobre o processo de revoltas que Angola passou para se libertar de Portugal, situando danos causados pela exploração colonial e imperialista. Descobriram que pela revolução uniram-se a esse movimento de intensas lutas e de profundas tensões, intelectuais e analfabetos, crianças e adultos, negros e brancos – africanos ou estrangeiros – que comungavam do mesmo ideal de liberdade, tudo apostando na utopia de que com as suas vidas estavam a construir a soberania de uma nação.

Nessa etapa, surgiu a necessidade de pesquisar sobre a vida do autor do livro, Pepetela. Os estudantes buscaram na Internet a biografia do autor e descobriram que Pepetela é o pseudônimo literário de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, um dos mais importantes escritores da literatura angolana contemporânea. Durante a juventude, ele estudou em Portugal e envolveu-se em movimentos anticolonialistas e que entre 1969 e 1974, participou na luta pela independência de Angola como membro do Movimento Popular de Libertação de Angola - MPLA e que Pepetela, “pestana”, em língua banto, também foi o nome dele de guerra.

Nesse curso investigativo, os estudantes começaram a observar as semelhanças entre a cultura de Angola e da Bahia, principalmente no que tange as mazelas sociais. Começaram a se interessar em compor poemas e músicas, se interessaram sobre a própria história e construíram autobiografias. Pesquisaram sobre origens de familiares, tradições culturais e referências afro-brasileiras da comunidade e produziram ensaios sobre a história de algumas personalidades do território e construíram uma peça.

Antes da conclusão do projeto, mas especificamente, na metade do livro, os estudantes identificaram moradores da comunidade que eram angolanos universitários que estudavam na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- Unilab. A partir dessa descoberta, aconteceu uma roda de conversa na qual, os estudantes da EJA descobriram que existe uma influência muito grande do Brasil em Angola e vice-versa. Que as novelas brasileiras são transmitidas no país e os produtos vendidos nas feiras livres tanto Angola quanto a Bahia preservam fortes elementos das culturas africanas, como línguas, ritmos, crenças e formas de organização social. A influência banto, muito presente em Angola, também está na base de várias tradições afro-brasileiras e que existem várias palavras de origem banto as quais foram incorporadas à Língua Portuguesa falada no Brasil.

Descobriram que os ritmos africanos influenciaram profundamente a música baiana, como o samba de roda e o ijexá dos blocos afros, que instrumentos de percussão e a valorização do corpo na dança são pontos em comum. A Capoeira tem raízes africanas, especialmente de regiões como Angola. A ginga, os movimentos e a musicalidade refletem tradições de luta e expressão corporal africanas adaptadas no Brasil. E que para Angola e Bahia, a transmissão de histórias, conhecimentos e valores pela oralidade (contação de histórias, provérbios, cantos) é muito importante.

Na Bahia, pratos como acarajé, vatapá e moqueca têm influência direta de técnicas e ingredientes africanos, como o uso do azeite de dendê. E que há uma forte ligação entre tradições religiosas africanas e práticas na Bahia, especialmente no Candomblé.

Na ampliação de repertório, com o protagonista da história, Ngunga, os estudantes extrapolaram as expectativas do projeto e aprenderam a lição da reconstrução de uma pátria, a partir do trabalho paciente e constante que alimenta a esperança. O significado da festa que reúne várias aldeias, motivo de alegria e celebração que marca vários procedimentos habituais da sociedade africana: a importância da participação da coletividade em todos os acontecimentos; a parceria tanto na preparação dos alimentos, quanto nas atividades revolucionárias; o respeito à fala dos mais velhos; e, sobretudo, o estabelecimento da reunião comunitária como espaço de troca de informações.

Na narrativa, Ngunga representa o ser honrado, que denuncia o desrespeito às tradições e aos costumes que precisam ser mantidos. Tal afirmativa ilustra-se, em uma fala em que a personagem principal alerta Imba sobre o comportamento inadequado do pai dele, o Presidente Kafuxi:

Lá estava ele sentado ao lado do responsável pelo setor e de outros mais velhos. Quando falava, os outros guardavam silêncio. Mas, se eram os outros a falar, ele gostava de interromper, o que era contra os costumes. E os outros aceitavam (Pepetela, 2023. p. 8).

O mundo africano possibilita à criança e ao jovem afro-brasileiro o referencial positivo, visto que é rico de valores e tradições, em que o pensar e o sentir estão interligados. Nas narrativas, pode-se identificar a presença desse universo, uma vez que, em suas histórias está contido o modo de vida africano, sua religiosidade, as atividades desenvolvidas nas comunidades, as relações interpessoais e familiares, a culinária, a música e as vestimentas utilizadas nos rituais.

Ao final do projeto, foi organizada uma exposição com textos, desenhos e produções dos estudantes; houve apresentação da peça produzida e depoimentos sobre os aprendizados obtidos durante o percurso, comprovando que o estudo da literatura africana possibilita o contato com diferentes realidades do continente, desconstruindo visões simplificadas e preconceituosas sobre a África e seus povos, permitindo ao estudante se verem representados. Segundo Stuart Hall (2016. p. 31), a representação é um processo por meio do qual os significados são produzidos e compartilhados socialmente, contribuindo para a construção das identidades e das formas de compreender o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado sobre Angola, tomando como ponto de partida a narrativa “*As aventuras de Ngunga*”, pode-se inferir que, a literatura africana refere-se ao cotidiano, ao trabalho, à guerra e ao amor. Histórias que descontroem representações simbólicas universais presentes no inconsciente coletivo de uma população africana escrava e passiva que aceitou o cativo

imposto pelos europeus. Ao contrário, vê-se homens e mulheres retratados como pessoas fortes, donas de sua vontade, filhos e filhas da divindade, que se reúnem de forma organizada, para defender os ideais que acreditam.

A originalidade dos contos expressa formas específicas de transmissão dos valores da tradição, formado de caráter educativo, em que a experiência vivida é capaz de gerar sabedoria. Nesse sistema, a comunicação ocorre de maneira intergrupal, direta e dinâmica acompanhada de cânticos, danças e dramatizações.

Nessa linha, o conto "*As aventuras de Ngunga*" de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, o Pepetela, combina ficção, história e crítica social, ajudando a compreender a luta pela independência e a construção da identidade nacional de Angola.

Segundo Lacan (1977, p. 25), a identidade é formada ao longo do tempo, através de processos inconsciente, não é algo inato, existente na consciência, no momento do nascimento, ela é construída a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto pelo outro.

Dessa forma, se não estiver presente na sala de aula referenciais positivos em ser negro e negra, as crianças e jovens não têm como construir uma autoimagem positiva de ser afro-descendente, a partir de histórias eurocêntricas nas quais as personagens são exemplo étnicos de uma cultura imperialista e colonialista que sempre buscou desenvolver um poder ideológico para que os povos colonizados esquecessem sua identidade em detrimento da deles.

Nessa perspectiva, aponta-se a necessidade de se repensar elementos para construção, gradativa, de um referencial positivo de ser afrodescendente, refletindo sobre atitudes preconceituosas e despertando a crença na liberdade, no respeito, na alteridade, na tolerância e na apreciação de tradições e valores alheios. Para tanto, é necessário que as escolas desenvolvam projetos que contemplem a diversidade cultural do Brasil, assegurando a construção de princípios e valores de respeito mútuo e de convivência harmoniosa entre os povos.

Como espaço de socialização a escola interfere, e muito, no processo de construção da autoimagem. Numa perspectiva de uma educação plural, a identidade racial deve ser aspecto central, em que passam os conteúdos escolares, as abordagens metodológicas e as práticas pedagógicas. O estudante afro-brasileiro não deve ter o horizonte limitado apenas à esfera musical, e sim, se perceber como um sujeito capaz de produzir intelectualmente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: CNE, 2004. Relatora: Petronília Beatriz Gonçalves e Silva.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, nº 8, p. 1, 10 jan. 2003.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- LACAN, Jacques. The mirror stage as formative of the function of the I. *In*: LACAN, Jacques. **Écrits**. Londres: Tavistock, 1977. p. 1–7.
- PEPETELA. **As Aventuras de Ngunga**. 2. ed. São Paulo: Kapulana, 2023.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO LESTE MARANHENSE: PRÁTICAS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Marcos José Soares de Sousa¹

Elany Cássia Pereira Miranda²

Tatiane de Aguiar Sousa³

INTRODUÇÃO

O Maranhão é um estado localizado na Região Nordeste do Brasil, composto por 217 municípios. Faz divisa com o estado do Pará, a oeste; com o Piauí, a leste; e com o Tocantins, ao sul. Sua capital, São Luís, destaca-se por ter sido a única cidade brasileira fundada por franceses, em 1612. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o estado possui uma população de 6.776.699 habitantes.

De acordo com o Boletim Social de 2024, elaborado pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), a população negra representa aproximadamente 79% da população maranhense, correspondendo a cerca de 5,4 milhões de pessoas, o que constitui o terceiro maior percentual entre as unidades da Federação. Esses dados evidenciam a relevância de estudos que analisem a implementação de políticas públicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, especialmente no que se refere à efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em municípios situados distantes dos grandes centros urbanos, como aqueles que constituem o recorte geográfico desta pesquisa.

-
- 1 Doutorando em Ensino de História – Proffhistória/UESPI. Mestre em Ensino de História – UEM. Licenciado em História/UEMA. Especialista em Educação do Campo/UEMA. Prof. Municipal em Codó e Coelho Neto/MA. Bolsista FAPEPI. E-mail: mcoj1979@hotmail.com.
 - 2 Mestranda em Educação Básica/UEMA. Licenciada em Letras Literatura e Português/UEMA. Especialista em Língua Portuguesa/UEMA. Professora Municipal de Codó e Coelho Neto/MA. E-mail: elanycassia@hotmail.com.
 - 3 Mestranda em Ciências da Educação na Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa/Portugal. Licenciatura plena em Magistério UEMA. Especialização: Psicopedagogia institucional e Clínica. Professora Municipal de Aldeias Altas e Coelho Neto/MA. E-mail: tatianedeaguiar1@hotmail.com.

A região leste do Maranhão é composta por aproximadamente 19 municípios, conforme dados do IBGE (2022), destacando-se Caxias como o maior deles, seguida pelos municípios de Timon e Codó. A região é atravessada pelos rios Itapecuru e Parnaíba e caracteriza-se historicamente pela atividade agrícola, tendo como principais biomas a Mata dos Cocais e o Cerrado.

Neste estudo, discutem-se práticas pedagógicas, materiais didáticos e iniciativas legislativas que favorecem a implementação de uma educação antirracista voltada ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008. Os municípios investigados foram Caxias, Coelho Neto, Codó e São João do Sóter.

A região também possui significativa importância histórica por ter sido palco da Balaiada (1838–1841), movimento social e revolucionário que atingiu os estados do Maranhão, Piauí e Ceará. Entre seus participantes destacava-se uma expressiva presença da população negra, incluindo um de seus principais líderes, Cosme Bento das Chagas, conhecido como Negro Cosme.

O objetivo deste trabalho consiste em analisar as práticas curriculares desenvolvidas nos municípios pesquisados que promovem, em seu cotidiano escolar, o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira. Por meio de pesquisa bibliográfica e hemerográfica, descreve-se como essas localidades vêm implementando uma educação antirracista nas escolas e em outros espaços educativos, seja por meio da reformulação curricular, com a criação da disciplina História e Cultura da África e dos Afrodescendentes no Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental, seja pela adoção de livros paradidáticos voltados à temática das relações étnico-raciais.

Espera-se que as experiências exitosas identificadas neste estudo possam ser reconhecidas, fortalecidas e disseminadas para além do ambiente escolar, contribuindo para a consolidação de políticas administrativas e pedagógicas comprometidas com a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no estado do Maranhão.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MARANHÃO

Uma pesquisa publicada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra, em parceria com o Instituto Alana e o Afro-Cebrap (2023), revela que 71% das redes municipais de ensino brasileiras não cumprem satisfatoriamente as determinações da Lei nº 10.639/2003. Essa realidade é preocupante, uma vez que essa importante normativa jurídica completou 23 anos de vigência e os desafios para sua efetiva consolidação ainda são significativos.

Para que uma educação antirracista de qualidade seja efetivamente implementada, é imprescindível o comprometimento das Secretarias Municipais de Educação, a destinação de recursos orçamentários específicos e a formação continuada dos professores. Entretanto, conforme evidencia a pesquisa supracitada, em grande parte dos municípios brasileiros esses elementos ainda não constituem prioridade nas políticas educacionais. Nesse contexto, o estado do Maranhão vem consolidando práticas educacionais voltadas à promoção da educação para as relações étnico-raciais, especialmente por meio de ações de formação continuada de professores, contribuindo para a ampliação e o fortalecimento do ensino antirracista na educação básica.

A educação antirracista no Maranhão deu um importante passo em 5 de maio de 2015, com a aula inaugural do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, ministrada pela então Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Profa. Dra. Nilma Lino Gomes. A iniciativa marcou o início de um processo de formação de professores e professoras voltado ao fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais no estado.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) implantou o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), criado com o propósito de suprir a carência de profissionais qualificados para atuar na promoção de uma educação não eurocêntrica. O curso habilita docentes para as áreas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, especialmente no Ensino Médio, além de formar profissionais aptos a atuar nas secretarias municipais e estaduais de educação na implementação da Lei nº 10.639/2003, conforme estabelece a Resolução nº 1.657-CONSEPE, de 24 de outubro de 2017. Anualmente, o curso oferece 40 vagas no período noturno, com ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

A Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) propõe uma formação interdisciplinar fundamentada na articulação entre universidade, educação básica e movimentos sociais. Nessa perspectiva, busca integrar ensino, pesquisa e extensão, promovendo reflexões críticas acerca do ensino da História da África e das relações étnico-raciais sob uma perspectiva decolonial, em contraposição às abordagens centradas na tradição eurocêntrica. O curso procura estimular seus estudantes a problematizar os conhecimentos historicamente legitimados pelas instituições de ensino superior, contribuindo para a construção de novas epistemologias e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a justiça social. Nesse sentido, Torres Santomé (2013, p. 9-10) afirma que:

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. [...] é preciso julgar o grau em que as teorias educativas que embasam as propostas curriculares com as quais se trabalha são o resultado de levar em conta as vozes dos “outros”, suas necessidades, perspectivas e esperanças.

Ouvir as vozes dos sujeitos historicamente silenciados e desconstruir o imaginário construído pela narrativa histórica hegemônica sobre a África e seus povos constituem os pilares desse curso pioneiro. Por meio de ações que extrapolam as fronteiras brasileiras, especialmente pela consolidação de redes internacionais de pesquisa, a iniciativa promove o diálogo entre instituições de ensino superior brasileiras e africanas, favorecendo a produção e a circulação de conhecimentos fundamentados nas perspectivas africanas.

Essas ações contribuem para o enfrentamento dos estereótipos e das representações negativas que, durante séculos, foram disseminados pela historiografia eurocêntrica e posteriormente reproduzidos no contexto educacional brasileiro. Dessa forma, o curso fortalece uma perspectiva decolonial da produção do conhecimento, valorizando o protagonismo africano e promovendo uma formação docente comprometida com a implementação da educação para as relações étnico-raciais.

O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) tem como propósito formar professores capazes de implementar, de maneira efetiva, os princípios estabelecidos pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ao longo da formação, os licenciandos analisam, tanto sob a perspectiva teórica quanto prática, as lacunas presentes no currículo da educação brasileira e os desafios para a implementação de uma educação antirracista no estado do Maranhão e no Brasil.

Embora importantes avanços tenham sido alcançados, os impactos do racismo estrutural e do preconceito racial permanecem presentes na sociedade brasileira. A invisibilização e o silenciamento histórico impostos à população negra somente podem ser superados por meio da valorização de sua história, cultura e protagonismo, tendo como referência as narrativas produzidas pelos próprios sujeitos negros. Nesse sentido, Munanga (2012, p. 10) afirma que:

Essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. Reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados.

O apagamento da história da população negra constituiu uma estratégia de dominação utilizada pelo processo colonial para enfraquecer as formas de resistência e suprimir o protagonismo histórico desse grupo. Os registros históricos, em grande medida, foram construídos a partir de uma narrativa que atribuiu à população negra papéis subalternizados, retratando-a como passiva, incapaz de autodeterminação e dependente da tutela do colonizador para alcançar o progresso.

Essa perspectiva desqualificadora invisibilizou os feitos históricos, intelectuais, culturais e políticos da população negra, desconsiderando suas contribuições para a formação da sociedade e da identidade nacional brasileira. Consequentemente, a história desse grupo foi distorcida por uma concepção eurocêntrica de produção do conhecimento e de ensino, que privilegiou as experiências europeias em detrimento das matrizes africanas e afro-brasileiras.

A LEI 10.639/2003 NO LESTE MARANHENSE

A grande população negra maranhense atual tem suas raízes em povos oriundos da Guiné Bissau e da Costa da Mina no continente africano, arrancados de suas terras para abastecer o comércio de tráfico negreiro, esses homens e mulheres foram lançados em uma longa viagem rumo ao desconhecido. Chegando no Brasil foram vendidos como mercadoria para senhores de engenho, fazendeiros de algodão e cana de açúcar.

No caso do leste maranhense os escravizados trabalharam em sua maioria nas lavouras de algodão e arroz situadas nas margens do rio Itapecuru, esse rio foi um importante caminho que ligava a região ao litoral. Outro rio importante para a região é o rio Parnaíba que faz a divisa entre o Piauí e o Maranhão, esse rio é famoso por suas fazendas de gado e algodão.

A história da cidade de Caxias é tradicionalmente narrada a partir do século XVII, período em que a região era habitada por povos indígenas, entre os quais se destacavam os Timbiras e os Gamelas. Nesse contexto, ocorreram as incursões do movimento das Entradas e Bandeiras pelo interior do Maranhão, alcançando as terras situadas às margens do rio Itapecuru. Paralelamente, missionários religiosos estabeleceram-se na região com o propósito de catequizar as populações indígenas e promover sua conversão à fé cristã católica, em um contexto marcado pelas disputas territoriais decorrentes da presença francesa no Maranhão.

O processo de ocupação colonial provocou profundas transformações na organização social e territorial dessas comunidades. As populações indígenas foram submetidas a diferentes formas de violência, incluindo conflitos armados, deslocamentos forçados, epidemias e processos de extermínio, fatores que

favoreceram o estabelecimento definitivo da colonização portuguesa na região onde atualmente se localiza o município de Caxias.

O município de Caxias, no estado do Maranhão, destacou-se historicamente como um importante polo produtor de algodão e arroz durante o período colonial e imperial. A base dessa economia esteve sustentada, em grande medida, pelo trabalho compulsório da população africana escravizada, cuja força de trabalho foi determinante para o desenvolvimento econômico da região e para a consolidação das atividades agrícolas que impulsionaram o crescimento do município.

Além de sua relevância econômica, Caxias ocupou posição de destaque em um dos mais importantes movimentos sociais do Maranhão imperial. Durante a Balaiada (1838–1841), o município foi palco de intensos confrontos e chegou a ser ocupado pelos insurgentes, tornando-se um dos principais cenários desse conflito. Assim, a história de Caxias confunde-se com esse importante episódio da história do Maranhão e do Brasil, marcado por disputas políticas, desigualdades sociais e diferentes formas de resistência das camadas populares.

A implementação de uma educação antirracista no município de Caxias/MA encontra no Memorial da Balaiada inaugurado em 2004 localizado no morro do Alecrim, um importante espaço de formação, pesquisa e difusão do conhecimento histórico. Na condição de museu-escola, a instituição atende professores e estudantes de diferentes níveis e modalidades de ensino, desenvolvendo ações educativas que extrapolam a abordagem da Balaiada e contemplam a história do município de Caxias em suas múltiplas dimensões sociais, culturais e políticas.

Por meio de suas atividades pedagógicas, o Memorial contribui para a valorização da memória local, do patrimônio histórico e das narrativas que evidenciam a participação de diferentes grupos sociais na construção da história caxiense, favorecendo práticas educativas comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais e com o enfrentamento do racismo.

O Memorial da Balaiada integra atualmente museu-escola, biblioteca, centro de documentação e um laboratório de restauração de textos antigos. Nessa proposta, o museu é entendido como espaço de salvaguarda e de divulgação de bens materiais representativos da identidade de um determinado grupo (Souza, 2016, p. 39)

O Memorial da Balaiada dispõe de uma ampla área externa composta por jardins e esculturas em homenagem aos principais líderes balaio. O espaço integra o Complexo do Mirante da Balaiada, que, além de proporcionar uma vista panorâmica da cidade de Caxias, constitui um importante lugar de memória vinculado à história do movimento balaio e à formação histórica do município.

O local remete ao período em que funcionou como quartel das tropas do Exército Imperial, sob o comando de Luís Alves de Lima e Silva, posteriormente agraciado com o título de Duque de Caxias. Coube a ele liderar a campanha militar responsável pela repressão ao movimento da Balaiada (1838–1841), episódio que marcou profundamente a história política e social do Maranhão e do Brasil imperial.

A cidade de Caxias, no estado do Maranhão, também conta com organizações vinculadas ao movimento negro que promovem debates sobre a negritude e o enfrentamento ao racismo por meio de atividades culturais, educativas, intelectuais e de fortalecimento da identidade negra. Entre essas organizações, destacam-se a UNEGRO, o Grupo do Lili que desempenham papel relevante na mobilização da sociedade em torno da valorização do protagonismo negro e do combate ao racismo e às diversas formas de preconceito.

CODÓ/MA: TERRA DE ENCANTARIAS

O município de Codó/MA se situa em uma região chamada de Mata de Cocais devido à predominância da palmeira do coco babaçu, tem de acordo com o IBGE (2022) 86% de sua população formada por pretos e pardos, essa terra também é conhecida como a terra do terecô, essa religião de matriz africana é originária de Codó e reforça através de suas festas, tradições e rituais a forte presença do povo negro no leste maranhense. O terecô surge como identidade de uma parcela do povo codoense, ressaltando sua ancestralidade africana e sua coragem em assumir a feitiçaria como elemento religioso, o reconhecimento sobre essa religião deu reconhecimento ao município de Codó como uma terra de povo, outra importante característica do terecô de acordo com Nunes (2022, p. 60), e:

talvez a principal, não diz respeito propriamente aos elementos rituais do seu culto mas a forma como a comunidade se organiza e o papel reservado ao feitiço, sempre negado e usado como parâmetro de diferenciação para atestar a pureza ritual na perspectiva da africanização, o feitiço tem um papel específico nessa comunidade já que é utilizado para definir o lugar do terecô no campo religioso afro-brasileiro, fazendo com que Codó ganhasse notoriedade nacional.

A expressiva presença das religiões de matriz africana no município de Codó contribuiu para ampliar a compreensão sobre a necessidade de desenvolver estudos e práticas pedagógicas voltados à valorização da diversidade étnico-racial da população local e de suas heranças culturais africanas. Considerando que grande parte da população apresenta características fenotípicas associadas à ancestralidade africana, tornou-se fundamental promover ações educacionais que reconhecessem e valorizassem essa identidade no ambiente escolar.

Nesse cenário, destaca-se o projeto MICA – Memórias, Identidades, Culturas e Ancestralidades, uma iniciativa voltada à promoção da educação antirracista e à valorização das identidades afro-brasileiras. Inicialmente concebido como uma disciplina eletiva pela professora Charliane Santos do Vale, na Escola de Tempo Integral Renato Archer, o projeto demonstrou resultados significativos e, posteriormente, foi incorporado ao currículo da rede municipal de ensino, consolidando-se como uma política pública educacional.

A construção do projeto ocorreu a partir da escuta e do diálogo com professores, estudantes e representantes das comunidades locais, permitindo que conhecimentos, práticas culturais e tradições historicamente invisibilizados fossem reconhecidos como elementos constitutivos do processo educativo. Essa perspectiva fortaleceu a valorização da diversidade cultural, estimulou o sentimento de pertencimento e promoveu uma educação comprometida com a equidade e o respeito às diferenças.

Atualmente, o MICA está presente em diversas unidades da rede municipal de ensino, abrangendo escolas urbanas, rurais e localizadas em comunidades quilombolas, o que amplia seu alcance social e fortalece a implementação de práticas pedagógicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

Sua proposta pedagógica fundamenta-se na articulação entre cultura, identidade, memória e processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo atividades como rodas de conversa, oficinas temáticas, visitas a territórios tradicionais, pesquisas de campo e produção de narrativas pelos estudantes. Entre os principais eixos abordados destacam-se os saberes e fazeres da cultura local, a musicalidade, as manifestações corporais, a memória coletiva, a ancestralidade e as relações entre território, identidade e pertencimento. Dessa maneira, o projeto contribui para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos estudantes, para o reconhecimento da diversidade cultural e para a efetivação das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica.

SÃO JOÃO DO SÓTER E COELHO NETO: PROPOSTAS CURRICULARES E MATERIAIS DIDÁTICOS

Atualmente, uma iniciativa relevante na região leste do Maranhão é a implementação da disciplina Ensino da História da África e dos Afrodescendentes no Brasil na rede municipal de ensino de São João do Sóter. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município possui uma população de 16.889 habitantes, dos quais 13.255, correspondentes a 78,49% do total, autodeclararam-se pretos ou pardos. Além disso, São João do Sóter abriga diversas comunidades remanescentes de quilombos, destacando-se

o Quilombo Santo Antônio, reconhecido oficialmente pela Fundação Cultural Palmares.

Com o objetivo de efetivar as determinações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a Secretaria Municipal de Educação incorporou ao currículo da rede de ensino a disciplina Ensino da História da África e dos Afrodescendentes no Brasil. O componente curricular é ofertado aos estudantes do Ensino Fundamental e fundamenta-se na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, promovendo o estudo da história, da cultura e das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira.

A implementação dessa disciplina representa um importante avanço na consolidação de políticas públicas voltadas à educação antirracista, ao materializar, no âmbito do currículo escolar, os princípios estabelecidos pela legislação educacional brasileira. Além de atender às exigências legais, a iniciativa contribui para o reconhecimento da diversidade étnico-racial, para a valorização das identidades negras e quilombolas presentes no município e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo e das desigualdades históricas. Dessa forma, a experiência desenvolvida em São João do Sóter constitui um exemplo de efetivação das reivindicações históricas do movimento negro em favor de uma educação democrática, inclusiva e comprometida.

O município de Coelho Neto, localizado no estado do Maranhão e banhado pelo rio Parnaíba, possui uma população de 41.658 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). A população negra, resultante da soma das pessoas autodeclaradas pretas e pardas, representa mais de 80% dos moradores do município. Além disso, a região abriga diversas comunidades remanescentes de quilombos. Segundo Araújo (2023), muitas dessas comunidades provavelmente se originaram a partir da fuga de pessoas escravizadas de fazendas situadas tanto no Maranhão quanto no estado do Piauí. Entretanto, parte dessas comunidades ainda não possui reconhecimento oficial pelos órgãos competentes, o que dificulta a produção de estudos fundamentados em documentação institucional e limita o acesso a políticas públicas específicas.

No campo educacional, as ações voltadas à valorização da história e da cultura afro-brasileira são desenvolvidas, em sua maioria, por meio de projetos pedagógicos idealizados e executados por professores e professoras da rede municipal de ensino. Embora existam iniciativas voltadas à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o município ainda não dispõe de uma coordenação específica ou de uma política educacional estruturada para orientar a Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, a responsabilidade pela

construção de práticas pedagógicas antirracistas recai, em grande medida, sobre a iniciativa dos docentes, que buscam suprir as lacunas existentes no âmbito da gestão educacional.

Um avanço significativo ocorreu com a adoção, pela rede municipal de ensino, do livro paradidático *Afro: conhecendo a cultura africana* (1. ed.), de autoria de Geovana Muniz, publicado pela PAE Editora. A obra passou a ser utilizada nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental como material de apoio ao ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Apesar da disponibilização do livro às escolas, não foram promovidas formações continuadas para orientar os docentes quanto às possibilidades pedagógicas de sua utilização.

A obra apresenta um rico conjunto de textos, imagens e atividades que valorizam a história e a cultura africanas, destacando suas múltiplas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Entre seus méritos, destaca-se a desconstrução da ideia equivocada de que a África constitui um único país, evidenciando a diversidade histórica, cultural e geográfica do continente. O livro também enfatiza a importância de grandes civilizações africanas, como os reinos de Mali e Gana, além de abordar a participação dos povos africanos na constituição da identidade brasileira, evidenciada na língua, na culinária, nas manifestações culturais, nas práticas religiosas e em diversos outros aspectos da vida social.

Outra experiência relevante de educação antirracista desenvolvida no município é o projeto **RECITAFRO**, idealizado pela professora de Língua Portuguesa Emanuelle e realizado na Escola Municipal Zilmar Bacelar, localizada no povoado São Pedro. Desenvolvido anualmente, o projeto integra o calendário escolar e tem como objetivo promover a valorização da identidade negra por meio da literatura e das manifestações artístico-culturais. A cada edição, professores e estudantes escolhem uma temática relacionada à negritude, realizando atividades de leitura e interpretação de poemas produzidos por autores e autoras negros(as) locais, nacionais e internacionais. A culminância ocorre com um recital aberto à comunidade escolar e aos moradores da localidade, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

A Escola Municipal Zilmar Bacelar está situada em uma comunidade que se autodeclara quilombola, embora ainda não tenha obtido o reconhecimento oficial pelos órgãos competentes. Desde que assumiu a gestão da instituição, em 2026, a professora Emanuelle ampliou as ações voltadas à valorização das identidades étnico-raciais, instituindo a Feira da Diversidade como uma atividade permanente da escola. O evento reúne trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo com temáticas relacionadas às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, envolvendo estudantes, professores e a comunidade local.

As iniciativas desenvolvidas em Coelho Neto demonstram que, mesmo diante da ausência de uma política municipal estruturada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o compromisso e o protagonismo dos profissionais da educação têm possibilitado a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Essas experiências contribuem para o fortalecimento da valorização da história e da cultura afro-brasileira, servem de referência para outras unidades de ensino e reafirmam a importância da escola como espaço de promoção da equidade, da diversidade e da justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista constitui um elemento essencial para a formação de cidadãos comprometidos com os princípios da igualdade, da justiça social e do respeito à diversidade. Trata-se de uma perspectiva educacional que não se destina exclusivamente à população negra, mas a toda a sociedade, uma vez que contribui para a construção de relações sociais mais equitativas e para o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas pelo racismo. Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais representa uma importante estratégia para reparar, ainda que parcialmente, os impactos decorrentes de séculos de discriminação, exclusão e negação de direitos, cujos reflexos permanecem presentes na sociedade contemporânea.

Cabe aos gestores públicos das esferas municipal, estadual e federal promover políticas educacionais comprometidas com a equidade, assegurando a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e superem estereótipos, preconceitos e concepções racistas historicamente reproduzidos no ambiente escolar. A efetivação de uma educação antirracista desempenha papel fundamental na valorização das diferentes identidades culturais, na inclusão de narrativas historicamente invisibilizadas e na promoção do reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira. Dessa forma, contribui para o enfrentamento dos processos de exclusão e silenciamento que marcaram a trajetória histórica da população negra.

Os municípios analisados neste estudo demonstram avanços na implementação da Lei nº 10.639/2003, especialmente por meio de iniciativas voltadas à valorização da História da África, da cultura afro-brasileira e da Educação das Relações Étnico-Raciais. Embora essas ações ainda sejam pontuais e insuficientes para garantir a plena efetivação da legislação, representam importantes experiências de construção de uma educação comprometida com a promoção da igualdade racial.

Constata-se, entretanto, que professores e professoras continuam sendo os principais responsáveis pela implementação de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas, muitas vezes suprimindo a ausência de políticas públicas estruturadas e de ações sistemáticas de formação continuada. Essa realidade evidencia a necessidade de maior comprometimento dos sistemas de ensino com a consolidação de políticas educacionais permanentes que garantam o cumprimento da legislação vigente e promovam uma educação efetivamente democrática e inclusiva.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para ampliar o debate acerca da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos diferentes contextos educacionais brasileiros, evidenciando os desafios ainda existentes e as experiências exitosas desenvolvidas em diferentes municípios. Além disso, pretende-se incentivar novas pesquisas sobre a educação antirracista nos rincões do Brasil.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Daisy Damasceno *et al.* “QUILOMBOLAS, QUILOMBOLAS, QUILOMBOLAS DE VERDADE”: MAPEAMENTO DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQS) EM COELHO NETO – MA. In: **Anais do Universo IFMA 2022**. 2023. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/universo2022/590156-Quilombolas-quilombolas-quilombolas-de-verdade--mapeamento-das-comunidades-remanescentes-de-quilombos-\(crqs\)](https://www.even3.com.br/anais/universo2022/590156-Quilombolas-quilombolas-quilombolas-de-verdade--mapeamento-das-comunidades-remanescentes-de-quilombos-(crqs)). Acesso em: 15. Jun. 2026.

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. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 jun. 2026.

HUGO BASILIO NUNES, V. Feitiço, agenciamento e africanização: o lugar do terecô de codó-ma no campo religioso afro-brasileiro. **Repositório de anais da ANPUH-GO**, /S. l./, p. 58/72, 2022. Disponível em: <https://anpuhgoias.com.br/periodicos/index.php/caliandra/article/view/31>. Acesso em: 15 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: População e domicílios: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102011>. Acesso em: 15 jun. 2026. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC). **Boletim Social do Maranhão**. IMESC, v. 2, n. 4, p. 01-46, 2024.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul.-out. 2012. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246/222>. Acesso em: 09 jun. 2026.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, Joana Batista. **Educação patrimonial: passados possíveis de se preservar em Caxias – MA**. São Luís: Independente, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Resolução Consepe nº 1.657**, de 24 de outubro de 2017 aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, modalidade presencial, no *campus* São Luís. Maranhão: UFMA, 2017.

DA TELA À SALA DE AULA: O DOCUMENTÁRIO TERRA DOS ÍNDIOS (1979), A HISTÓRIA DIFÍCIL E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Deuclésio Zamarchi Brustolin¹

Danilo Fernando de Lara²

INTRODUÇÃO

Em julho de 2022, a Lei nº 14.402 revogou o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de agosto de 1943, editado durante o Estado Novo, e alterou a denominação oficial da data comemorativa de 19 de abril: o então chamado Dia do Índio passou a ser Dia dos Povos Indígenas. Essa mudança parece meramente terminológica, mas, na prática, não o é.

O termo índio constitui uma categoria colonial nascida de um equívoco geográfico de Cristóvão Colombo, que, ao chegar às Américas sob a crença de ter alcançado as Índias, reduziu a uma mesma designação centenas de povos com línguas, territórios, cosmologias e histórias radicalmente distintas. Ao longo dos séculos, essa nomenclatura consolidou sentidos associados à inferioridade, ao primitivismo e à homogeneização cultural, funcionando como mecanismo de apagamento das identidades originárias (Munduruku, 2026). Em contrapartida, o conceito de indígena opera como afirmação identitária. Etimologicamente compreendido como “aquele que tem uma origem”, o termo pressupõe, intrinsecamente, o pertencimento territorial e coletivo. Ao ressignificar a identidade dos povos originários, essa categoria reafirma a presença contemporânea dessas populações, desconstruindo a ideia de que seriam sujeitos confinados a um passado distante.

Para a pesquisa histórica e para o ensino, essa mudança abre uma questão metodológica que não pode ser contornada: como lidar com fontes, obras e

1 Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor nos municípios de Nova Trento e Porto Belo, ambos localizados no estado de Santa Catarina. E-mail: deuclesiozb@gmail.com.

2 Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor nos municípios de Piraquara e São José dos Pinhais, ambos integrantes da Região Metropolitana de Curitiba. E-mail: nidanca.lara@gmail.com.

documentos que utilizaram o termo índio sem cometer anacronismo – isto é, analisar o passado com categorias que lhe são estranhas –, mas também sem reproduzir acriticamente uma nomenclatura que hoje reconhecemos como problemática?

Historicizar as palavras revela que os termos usados para nomear sujeitos e grupos sociais carregam disputas de poder, silenciamentos e processos de dominação. É indispensável reconhecer que esse aspecto ultrapassa a simples adequação vocabular; trata-se de uma prática de educação para as relações étnico-raciais, pois rompe com narrativas coloniais e abre caminho para uma leitura crítica das experiências e das resistências dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira³.

Desse modo, em sala de aula, o documentário *Terra dos Índios* pode oferecer um ponto de partida para esse enfrentamento. Ao questionar os estudantes: “Por que o filme se chama *Terra dos Índios*?” e “Como o nomearíamos hoje?”, abre-se uma discussão sobre linguagem, poder e representação que conecta o Brasil de 1979 ao de 2022 de forma concreta e acessível. Nessa perspectiva, o artigo propõe refletir sobre o uso das fontes audiovisuais no ensino de História, compreendendo-as como instrumentos para a problematização do passado e para a construção de uma educação comprometida e responsável com as relações étnico-raciais.

Em 1979, o cineasta Zelito Viana dirigiu o documentário *Terra dos Índios*, obra que se tornaria um dos registros audiovisuais mais contundentes sobre a situação dos povos originários no Brasil. A produção retrata as condições de vida de diferentes grupos indígenas, com ênfase nos do Mato Grosso do Sul, especialmente os Guarani, e nos Kaingang do Rio Grande do Sul. Estruturado em três episódios, articula a denúncia da violência territorial, o debate sobre a emancipação indígena e o reconhecimento da resistência cultural como forma de sobrevivência política. Premiado pela Federação Nacional de Cineclubes do Brasil⁴, o documentário permanece, mais de quatro décadas depois, como testemunho de uma história que ainda precisa ser revisitada criticamente, especialmente em ambientes educacionais.

A história dos povos indígenas no Brasil é, por excelência, uma história difícil, uma *burdening history*, nos termos de Borries (2011): marcada por traumas,

3 Salienta-se que no decorrer do presente artigo, adota-se a nomenclatura vigente, “povos indígenas”, como regra geral, em respeito à Lei nº 14.402/2022. No entanto, quando se tratar de referências ao documentário ou a obras do período analisado, o título e as citações serão mantidos em sua forma original, acompanhados da contextualização necessária.

4 Referência à entidade nacional de articulação e fomento ao movimento cineclubista no Brasil, historicamente voltada à difusão de cinematografias alternativas, à formação de público e à resistência cultural, atuando como importante espaço de circulação e debate de obras marginalizadas pelos circuitos comerciais e pela censura oficial.

culpa, vergonha e luto, cuja aprendizagem exige muito mais do que a transmissão de fatos. A educação brasileira, historicamente, tende a silenciar ou folclorizar esses episódios, produzindo representações que apagam o protagonismo e a diversidade dos povos originários (Bergamaschi; Gomes, 2012; Brito, 2009). O cinema documentário tem sido reconhecido como recurso capaz de romper com esse padrão, ao constituir-se como fonte histórica e instrumento de socialização de memórias sistematicamente silenciadas (Serra, 2004; Moccelin, 2009).

É nesse cruzamento entre história difícil, educação para as relações étnico-raciais e uso pedagógico do cinema que consiste o objetivo central dessa escrita, ou seja, analisar o documentário *Terra dos Índios* (1979) como recurso didático-pedagógico para a problematização da violência histórica e contemporânea contra os povos indígenas no Brasil, articulando-o ao conceito de *burdening history* (Borries, 2011), às determinações das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e à Lei nº 14.402/2022. Para isso, propõe-se uma sequência didática que parte da experiência estética e política proporcionada pelo documentário para alcançar as disputas contemporâneas em torno dos direitos indígenas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental. O documentário *Terra dos Índios* (1979) é tomado como fonte primária e objeto analítico central, não como ilustração de um argumento construído a priori, mas como documento histórico que carrega, em sua própria forma, um posicionamento político e epistemológico. Para a análise fílmica, recorre-se a Serra (2004), Moccelin (2009) e Cavenaghi (2020), que compreendem o filme como texto cultural produzido em condições históricas específicas, no qual o(a) professor(a) deve adotar uma postura investigativa, tratando-o como sujeito de análise e não como mera ilustração de conteúdo (Cavenaghi, 2020).

O referencial teórico articula quatro eixos: (a) o conceito de história difícil ou *burdening history*, de Bodo von Borries, empregado no contexto brasileiro por Schmidt (2015), como chave interpretativa para compreender por que a história dos povos indígenas ainda ocupa um espaço reduzido no ensino escolar e, não raras vezes, é apresentada de forma estereotipada ou simplificada; (b) a questão da linguagem e do anacronismo histórico, suscitada pela mudança de nomenclatura da Lei nº 14.402/2022; (c) os estudos sobre educação para as relações étnico-raciais no Brasil, a partir de Gomes (2011) e Araújo e Giugliani (2014); e (d) os estudos sobre povos indígenas no Brasil, com base em Darcy Ribeiro, Ailton Krenak, Souza Filho (1998), Silva (2011) e Brito (2009). Não se trata de uma justaposição de referenciais, mas de uma articulação intencional entre perspectivas que se iluminam mutuamente.

A sequência didática estrutura-se a partir da concepção de aula-oficina discutida por Assunção e Oliveira (2025) e Silva (2021), sendo direcionada ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, em consonância com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O contexto de produção do documentário, a ditadura militar, o debate sobre emancipação indígena e a emergência do movimento indígena organizado são tratados como elementos indissociáveis da análise.

A HISTÓRIA DIFÍCIL DOS POVOS INDÍGENAS E O DOCUMENTÁRIO COMO ARQUIVO POLÍTICO

O conceito de história difícil e sua aplicação à questão indígena

O conceito de *burdening history*, proposto pelo historiador alemão Bodo von Borries e utilizado no contexto brasileiro por Schmidt (2015, p. 10) como história difícil ou história pesada, designa episódios históricos associados a memórias traumáticas cuja aprendizagem não se reduz à transmissão de informações. Ela exige um trabalho mental e emocional que mobiliza emoções, julgamentos morais e a capacidade de produzir sentido diante do sofrimento (Borries, 2011, p. 166). Schmidt (2015, p. 15) compreende, entre os temas que constituem a história difícil brasileira, o genocídio das populações indígenas, episódio que ainda carece de tratamento pedagógico adequado tanto nas propostas curriculares quanto nos manuais didáticos.

Para Borries (2011, p. 167), a aprendizagem da história difícil não pode ser reduzida à culpabilização das gerações presentes nem ao esquecimento confortável. Gerações posteriores não herdam a culpa por crimes históricos, mas as consequências e os custos desses crimes, o que o autor denomina responsabilidade, distinguindo esse conceito, de forma cuidadosa, da culpa e da vergonha. A reconciliação histórica que Borries propõe (2011, p. 173) pressupõe três movimentos simultâneos: compreender a história questionando seus modelos simplistas; revisar condutas, avançando em direção ao outro; e buscar condições para um futuro comum, a despeito de histórias hostis. Não é uma reconciliação fácil ou sentimental. É um processo cognitivo rigoroso e ético, e é exatamente esse compromisso que o uso pedagógico do documentário *Terra dos Índios* demanda.

Há, contudo, uma ressalva necessária quanto à transposição direta desse referencial. O conceito de *burdening history* foi formulado a partir da experiência do Holocausto, um genocídio historicamente delimitado. A violência contra os povos indígenas no Brasil apresenta uma diferença fundamental: não se trata de um trauma encerrado, mas de um processo que permanece em curso,

cujos sujeitos não são apenas objetos de memória, mas agentes políticos vivos, organizados e em disputa direta com o Estado pelos territórios cuja expropriação está na origem da violência denunciada no documentário.

Essa diferença não invalida a mobilização do conceito; ela exige sua recontextualização. Se, no caso alemão, a história difícil interroga como uma sociedade convive com a memória de um crime que cessou, no caso brasileiro, a questão assume outra dimensão: como uma sociedade reconhece e enfrenta um crime que permanece em curso. É essa distinção que orienta a leitura do documentário proposto neste artigo. Ela não deve ser vista como um exercício de memória sobre um passado superado. Em vez disso, é um convite à problematização de um presente cujas permanências ainda demandam reflexão crítica. Essa reflexão é especialmente importante no âmbito do ensino de História.

A violência contra os povos indígenas não constitui um episódio circunscrito ao período colonial. Manifesta-se nos conflitos fundiários em Mato Grosso do Sul, na violência que atinge os povos Guarani e Kaiowá e nos debates jurídicos em torno do Marco Temporal, apreciado pelo Supremo Tribunal Federal⁵ em 2023. Portanto, a persistência de abordagens superficiais e estereotipadas sobre os povos indígenas, mesmo diante dos avanços legislativos das últimas décadas, confirma o diagnóstico de Schmidt (2015) acerca das lacunas ainda presentes no currículo escolar. Nesse contexto, o documentário *Terra dos Índios* afirma-se como um recurso relevante, ao transformar a história difícil em uma experiência audiovisual concreta, articular emoções e conhecimentos e tornar o passado significativo para a compreensão crítica do presente (Borries, 2011, p. 166).

***Terra dos Índios* em perspectiva histórica: os três episódios**

Terra dos Índios (1979) foi produzido nos últimos anos da ditadura militar brasileira, quando a FUNAI⁶ tornava-se palco de disputas entre uma visão tutelar e assimilacionista, defendida por setores do governo, e um movimento indígena organizado que reivindicava autonomia e reconhecimento territorial. O documentário de Zelito Viana apresentou-se como contraponto visual e político ao discurso oficial. Serra (2004, p. 78) observa que obras como essa integram

5 Tese jurídica segundo a qual os povos indígenas teriam direito apenas às terras que ocupavam fisicamente na data de promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988. O Supremo Tribunal Federal declarou a tese inconstitucional em setembro de 2023, mas o Congresso Nacional aprovou, em seguida, a Lei nº 14.701/2023, reintroduzindo o critério por via legislativa – disputa que permanece em curso.

6 A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, em substituição ao extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI), envolvido em denúncias de corrupção e violência contra populações indígenas apuradas pelo Relatório Figueiredo (1967). Atualmente denominada Fundação Nacional dos Povos Indígenas, manteve a sigla histórica.

um conjunto de filmes que compreendem o cinema como documento histórico, tornando-se fontes insubstituíveis para a compreensão do período.

O prólogo do filme, narrado por Darcy Ribeiro, situa o confronto entre os povos indígenas e o que ele denomina a civilização branca. Em *Os índios e a civilização*, Ribeiro argumenta que os povos indígenas brasileiros viveram sob a ameaça permanente de um genocídio diferido, não a extinção imediata, mas a destruição lenta das condições materiais e simbólicas de existência (Ribeiro, 2008). Ao utilizar o termo índios, nomenclatura corrente à época, Ribeiro não reproduzia uma visão preconceituosa, mas denunciava a violência sofrida pelos povos indígenas a partir dos referenciais conceituais disponíveis naquele contexto histórico. É em situações como essa que a historicização das fontes se torna indispensável no ensino de História, permitindo aos estudantes compreenderem que os conceitos são historicamente situados e evitando interpretações anacrônicas acerca dos sujeitos, das obras e dos contextos do passado.

Essa historicização ganha maior densidade quando confrontada com a crítica que o próprio movimento indígena dirigiu à obra de Ribeiro. Em depoimento transcrito por Amaral (2012), Ailton Krenak relata que *Os índios e a civilização* publicou uma prancha classificando como extintos diversos povos, entre eles os Krenak, então registrados sob a denominação Aymorés. Décadas depois, essas famílias reapareceram e tiveram de enfrentar o Estado como se ainda estivessem oficialmente mortas, privadas do direito à terra, à cultura e ao reconhecimento de sua própria identidade (Krenak, 1999 *apud* Amaral, 2012, p. 96). O episódio não desautoriza a obra de Ribeiro. Ao contrário, evidencia que historicizar a linguagem de uma época não significa isentá-la de seus efeitos e consequências. A nomenclatura empregada em 1979 também classificava, hierarquizava e, por vezes, produzia apagamentos cujos impactos se estenderam para além de seu contexto de produção.

No primeiro episódio, é retratada a invasão das terras Kaingang por colonos e fazendeiros, no Rio Grande do Sul. O documentário apresenta famílias indígenas confinadas entre cercas de arame, territórios reduzidos às margens de estradas e áreas de pastagem. Mesmo diante desse cenário, o Estado legitimava e, em muitos casos, respaldava a usurpação dos territórios indígenas em favor dos interesses latifundiários (Souza Filho, 1998). Para o ensino da história difícil, esse episódio possibilita problematizar o conceito de responsabilidade histórica proposto por Borries (2011, p. 167), convidando os estudantes a reconhecer que os efeitos dessas violências se desdobram no presente.

Posteriormente, no episódio seguinte, é posta em debate a denominada emancipação indígena, proposta pela FUNAI que, sob o argumento de libertar os povos indígenas da tutela estatal, acabaria por privá-los da proteção jurídica

específica e facilitar a alienação de suas terras. O documentário reúne vozes que contestaram essa proposta, entre elas a liderança Guarani Marçal de Souza, Dom Tomás Balduino, representando o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)⁷, e Darcy Ribeiro. Ao articular as perspectivas da liderança indígena, da Igreja e da produção intelectual, a obra constrói uma narrativa polifônica que rompe com o monólogo do Estado, exemplificando o que Borries (2011, p. 173) identifica como a necessidade de confrontar e comparar diferentes perspectivas sobre a história.

Em 1983, Marçal de Souza⁸ foi assassinado por encomenda de fazendeiros que disputavam terras com sua comunidade no Mato Grosso do Sul. Sua morte transforma retroativamente o documentário em testemunho de uma trajetória que pagou o preço extremo da resistência. Em sala de aula, sua história é um exemplo preciso do que a história difícil exige, não o luto genérico pelos índios, mas a compreensão da singularidade de sujeitos históricos concretos, com nome, rosto e voz. Como sublinha Silva (2011, p. 123), cada povo indígena é singular em suas expressões socioculturais e organizações sociopolíticas, e pensar os povos indígenas significa pensar sempre em experiências plurais e diferenciadas.

Por fim, a terceira parte é onde o documentário alcança a sua dimensão mais profunda. Repletos de cantos, danças e rituais, evidenciam as formas de representação e resistência cultural. A narradora Fernanda Montenegro introduz o último segmento do documentário ao questionar: “Qual motor move, qual mecanismo, para que **os poucos índios que restam neste país** continuem obstinadamente, mesmo após toda a sorte de brutalidades a que foram submetidos, a **existirem como índios?**” (1979, 1h10min54s, grifo nosso). Na sequência, complementa: “Têm uma teimosia em **permanecer índios** com uma tenacidade extraordinária” (1979, 1h10min54s, grifo nosso). Desse modo, ao evidenciar que a resistência persiste e se revigora diante das sucessivas violências, o documentário proporciona aos estudantes não apenas o contato com o trauma histórico, mas também com a esperança, elemento indispensável para que a aprendizagem da história difícil não se converta em imobilismo.

Ademais, no campo da análise fílmica, Cavenaghi (2020, p. 227) propõe uma reflexão que dialoga diretamente com *Terra dos Índios*: “Será que o professor

7 O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), fundado em 1972, que atua na defesa dos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas, rompendo com a tradição catequética e assimilacionista anteriormente predominante na atuação da Igreja Católica junto a essas populações.

8 Marçal de Souza Tupã-y foi assassinado em 25 de novembro de 1983, em Antônio João (MS), com um tiro de espingarda. A autoria do crime foi atribuída a um fazendeiro da região, em disputa com a comunidade Guarani-Kaiowá da reserva de Pirajuí, embora o processo judicial não tenha resultado em condenação efetiva dos mandantes.

deve contentar-se em ilustrar o conteúdo histórico com o filme, ou deve trabalhá-lo como documento em si?” O documentário de Zelito Viana responde a essa questão por sua própria linguagem cinematográfica: mais do que ilustrar acontecimentos, o filme interpela o espectador, tensiona silenciamentos históricos e exige posicionamento crítico. É precisamente essa capacidade de provocar reflexão e envolvimento que o torna um recurso pedagógico fundamental para o trabalho com a história difícil.

DA TELA À SALA DE AULA: HISTÓRIA DIFÍCIL, ERER E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O documentário como dispositivo pedagógico para a história difícil

Apesar das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 tornarem obrigatória a temática afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica, Gomes (2011, p. 116) observa que “a educação brasileira ainda se encontra impregnada por um imaginário racial que naturaliza desigualdades e reproduz estereótipos sobre negros e indígenas”. Isso significa que incorporar essas temáticas à sala de aula sem enfrentar sua dimensão de história difícil, sem lidar com o trauma, com a vergonha e com a responsabilidade coletiva, é, na prática, reproduzir a folclorização sob nova embalagem. O documentário *Terra dos Índios*, ao apresentar a história indígena em sua concretude conflitual, oferece ao(a) professor(a) a oportunidade de romper com esse paradigma.

Schmidt (2015, p. 21) alerta que, mesmo após mais de uma década da Lei 10.639/2003, “ainda são necessárias investigações cujos resultados possam contribuir para os debates acerca de como professores lidam com o ensino destes aspectos desta ‘história difícil’ do Brasil”. *Terra dos Índios*, se bem explorado, pode preencher parte dessa lacuna: ao mobilizar a análise fílmica como exercício de seleção, interpretação e problematização de fontes (Silva, 2021), o documentário convoca os estudantes a uma postura ativa diante do documento histórico, distante da recepção passiva de narrativas prontas e de leituras elitistas do passado.

Retornando à proposta de reconciliação histórica discutida por Schmidt (2015, p. 15), busca-se promover reflexões coerentes, críticas e contextualizadas em diálogos com os estudantes em, ao menos, três níveis articulados. No primeiro nível, procura-se estimular os educandos a evitar modelos simplistas, tradicionais e exemplares na produção de sentidos acerca dos povos indígenas. Em um segundo momento, correspondente ao nível intermediário, os estudantes são incentivados a deslocar e comparar diferentes perspectivas históricas, bem como os próprios critérios de seleção e construção das narrativas sobre os sujeitos indígenas, relacionando o passado com o presente.

No nível mais elaborado, os estudantes passam a construir interpretações históricas mais críticas, contextualizadas e minimamente compatíveis com a complexidade das experiências indígenas, reconhecendo os povos originários como sujeitos históricos, produtores de cultura, memória e detentores de direitos historicamente negados. Tal compreensão dialoga com a Constituição Federal de 1988, que reconhece aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Brasil, 1988, art. 231), rompendo, ao menos no plano jurídico, com perspectivas assimilacionistas e excludentes presentes ao longo da história brasileira.

Tais avanços, contudo, não ocorrem de maneira automática nem linear. Dependem de uma mediação pedagógica consciente e planejada, uma vez que o documentário, isoladamente, não garante a construção dessas reflexões.

Sequência didática: da nomenclatura à ação

Para a análise do documentário, articulam-se duas perspectivas metodológicas complementares. A primeira é a sequência didática proposta por Aguiar Jr. (2005), estruturada em quatro momentos: problematização inicial, desenvolvimento da narrativa de ensino, aplicação dos novos conhecimentos e reflexão sobre as aprendizagens. Essas etapas favorecem a construção gradual do conhecimento histórico e a participação ativa dos estudantes na interpretação das fontes.

A segunda perspectiva metodológica fundamenta-se nas contribuições de Miriam Hermeto (2012), desenvolvidas originalmente para a análise de canções e aqui ampliadas para o documentário, entendido também como construção histórica marcada por escolhas narrativas e disputas de memória. Hermeto propõe cinco dimensões de leitura: a descritiva, que identifica os elementos explícitos da narrativa; a material, que analisa recursos técnicos e estéticos; a dialógica, que evidencia diálogos com outros discursos; a explicativa, que busca as condições de produção da obra; e a sensível, que examina as emoções suscitadas no público. Articuladas à sequência de Aguiar Jr., essas dimensões permitem tratar o documentário como fonte histórica complexa.

A sequência didática inicia-se com a etapa de problematização inicial. Nesse momento, indica-se um diálogo dirigido a partir da pergunta: “Por que o filme se chama Terra dos Índios e como o chamariamos hoje?”. A questão permite introduzir a discussão acerca da Lei nº 14.402/2022, que substituiu a expressão Dia do Índio por Dia dos Povos Indígenas, estimulando reflexões sobre permanências e mudanças nas formas de representação dos povos originários. A discussão pode ser ampliada por meio de questionamentos como: “Por que foram necessários aproximadamente oitenta anos para que essa mudança ocorresse?”;

“O que essa alteração revela sobre o lugar historicamente atribuído aos povos indígenas na narrativa nacional?”; e “Quais outras categorias ou nomenclaturas ainda precisam ser problematizadas?”.

O segundo momento corresponde ao desenvolvimento da narrativa de ensino. Nessa etapa, recomenda-se uma contextualização histórica do Brasil em 1979, abordando a ditadura militar, a trajetória dos povos Guarani e Kaingang, as disputas territoriais e o projeto de emancipação indígena defendido pelo regime. Para favorecer uma postura investigativa, sugere-se a metodologia de rotação por estações⁹, organizada com diferentes conjuntos documentais (fotografias, reportagens, mapas, documentos oficiais e depoimentos indígenas) que permitam a construção coletiva do contexto histórico.

Prosseguindo, na terceira etapa, aborda-se a aplicação dos novos conhecimentos por meio da exibição do documentário. Recomenda-se que a obra seja apresentada de forma mediada pelo docente, com interrupções estratégicas ao final de cada episódio ou bloco temático, a fim de promover momentos de reflexão, problematização e diálogo acerca das questões suscitadas pela narrativa audiovisual.

Durante a exibição, os estudantes podem ser orientados a registrar suas observações em uma ficha de análise estruturada a partir das cinco dimensões de Hermeto, transformando esse momento em processo ativo de investigação histórica.

Por fim, adentra-se a etapa de reflexão sobre as aprendizagens, visando promover a sistematização dos conhecimentos edificados no decorrer do processo. Nesse momento, indica-se a realização de uma discussão orientada, por ao menos, três eixos centrais: as transformações e permanências na realidade dos povos indígenas entre 1979 e a atualidade; o assassinato de Marçal de Souza e os conflitos fundiários no Brasil; e as relações entre as formas de resistência apresentadas no documentário e as mobilizações indígenas contemporâneas, especialmente no contexto das tensões acerca do Marco Temporal.

Como forma de aferir a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento de uma compreensão crítica das relações étnico-raciais, propõe-se a elaboração de um artigo de opinião, estruturado a partir das discussões suscitadas pelo documentário e das demais fontes mobilizadas ao longo da sequência, sistematizando as aprendizagens e as posições dos estudantes diante das problemáticas analisadas. Nesse processo, torna-se fundamental enfatizar a diversidade dos povos indígenas, evitando representações homogêneas e estereotipadas que invisibilizam suas

9 A rotação por estações estrutura a aula a partir de estações de aprendizagem, nas quais os estudantes, organizados em grupos, percorrem e analisam diferentes documentos e fontes. Cabe ao(a) professor(a) mediar e orientar esse processo.

múltiplas identidades, trajetórias e experiências históricas (Luciano, 2008). Assim, tanto o documentário quanto a Lei nº 14.402/2022 contribuem para o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural indígena, reforçando o papel da escola na promoção da educação das relações étnico-raciais e no enfrentamento dos processos históricos de invisibilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nasce de uma inquietação simultaneamente pedagógica e política: a constatação de que a história dos povos indígenas no Brasil ainda é frequentemente ensinada de maneira insuficiente, fragmentada ou reduzida a representações caricatas, apesar dos avanços legais promovidos pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e, mais recentemente, pela Lei nº 14.402/2022.

O documentário *Terra dos Índios* (1979), ao articular denúncia política, reflexão histórica e escuta sensível das comunidades indígenas, apresenta-se como uma possibilidade pedagógica concreta para o enfrentamento dessas lacunas. Mais do que um recurso complementar, a obra é um documento histórico capaz de tensionar narrativas cristalizadas e convocar estudantes e professores a uma postura crítica diante das permanências que ainda marcam a realidade indígena no Brasil, recusando a amnésia que permite a reprodução dessas violências sem indignação social. Nesse mesmo sentido, a Lei nº 14.402/2022 reafirma que as palavras não são neutras: carregam intencionalidades e relações de poder, e reconhecer essa historicidade integra o próprio processo de descolonização curricular.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para o fortalecimento das reflexões sobre relações étnico-raciais e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade indígena e com a superação de narrativas marcadas pela colonialidade. Mesmo após mais de quatro décadas de sua produção, *Terra dos Índios* mantém sua relevância como instrumento de memória e denúncia, projetando também esperança: não como expectativa abstrata, mas como reconhecimento da resistência histórica de povos que permanecem vivos, reafirmando identidades, línguas, territorialidades e formas próprias de existência. Cabe à escola assumir seu papel na formação de sujeitos capazes de reconhecer os povos indígenas como protagonistas de sua própria história e parte constitutiva da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JUNIOR., Orlando. **O planejamento de ensino**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.
- AMARAL, Fernando Rosa do. A história indígena na perspectiva de luta dos povos indígenas: Ailton Krenak e o “eterno retorno do encontro”. In: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (coord.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira**: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFG. Belo Horizonte: UFG, Faculdade de Educação, 2012. p. 93-103.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; GIUGLIANI, Beatriz. Por uma educação das relações étnico-raciais. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2014.
- ASSUNÇÃO, Rodrigo; OLIVEIRA, Wellington. Cinema e educação histórica: a utilização dos filmes para o ensino de História através da aula-oficina. **Horizontes Históricos**, v. 9, n. 2, p. 15-30, 2025.
- BERGAMASCHI, Rosana de Souza; GOMES, Ângela Guimarães. A história contada pelo colonizador e a imagem indígena na escola. **Revista Brasileira de História**, v. 32, n. 63, p. 55-72, 2012.
- BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (org.). **Historicizing the uses of the past**: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II. Bielefeld: Transcript Verlag, 2011. p. 165-183.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022**. Altera o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de agosto de 1943, para denominar o dia 19 de abril como “Dia dos Povos Indígenas”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Silvane da Silva. Folclore e indígena: a imagem indígena nas escolas não-indígenas. **Cadernos de Educação**, v. 25, n. 39, p. 59-74, 2009.

CAVENAGHI, Airton José. “O ensino vai aos filmes”: refletindo sobre as relações entre cinema e história no ensino. **Revista Fênix**, v. 17, n. 1, p. 223-240, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e indígenas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 107-124, 2011.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LUCIANO, João Paulo. Indígenas do Brasil: diversidade e estereótipos na educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 62, p. 63-79, 2008.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VIVA. **Qual a diferença entre as palavras “índio” e “indígena”?** Daniel Munduruku responde. YouTube, 22 abr. 2026. 1 vídeo (12 min 16 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7_n-6hQHzAY. Acesso em: 21 maio 2026.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

SERRA, Luiz Carlos. O uso do filme como recurso didático no ensino de História. **História & Ensino**, v. 10, p. 77-88, 2004.

SILVA, Edson Alves. Povos indígenas e diversidade no Brasil: experiências plurais e diferenciadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 63, p. 121-138, 2011.

SILVA, Valter. **Filmes contam histórias, constroem conhecimentos: estudo sobre o uso do cinema nas aulas de História**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História — PROFHISTÓRIA) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 1998.

TERRA DOS ÍNDIOS. Direção: Zelito Viana. Produção: Mapa Filmes. Rio de Janeiro, 1979. (85 min., 16mm, color.). Prêmio da Federação Nacional de Cineclubes do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5xXUHRpYNk0> e acesso em: 25 jun. 2026.

O 20 DE NOVEMBRO NA ESCOLA: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Érica Santos Dias Batista¹

Adejan Santos Dias Batista²

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um importante marco na luta por uma educação comprometida com a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a legislação tornou obrigatório o ensino dessas temáticas em toda a Educação Básica e instituiu o dia 20 de novembro como referência para a reflexão sobre as contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira. Mais do que uma alteração curricular, a lei expressa o reconhecimento das reivindicações históricas do movimento negro por uma educação capaz de enfrentar o racismo estrutural e promover relações étnico-raciais mais equitativas.

Nesse contexto, o Dia Nacional da Consciência Negra consolidou-se como uma importante efeméride no calendário escolar brasileiro. A escolha da data, associada à memória de Zumbi dos Palmares e à resistência da população negra, representa uma ruptura simbólica com narrativas históricas centradas exclusivamente no 13 de maio e na ideia de uma abolição concedida. Ao incorporar o 20 de novembro às práticas educativas, a legislação buscou estimular processos de reconhecimento da diversidade cultural brasileira e fortalecer a construção de identidades historicamente marginalizadas.

1 Doutoranda em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Licenciada em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); docente da educação básica da rede estadual e municipal de Itapebi-Bahia; E-mail: ericahist@hotmail.com.

2 Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); docente da educação básica da rede estadual de Itapebi-Bahia; E-mail: adejandias@gmail.com.

Entretanto, passadas mais de duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003, persistem desafios relacionados à sua efetiva implementação nas escolas. Diversos estudos têm demonstrado que as ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais ainda ocorrem, frequentemente, de forma pontual, concentradas em atividades desenvolvidas durante o mês de novembro e pouco articuladas aos currículos escolares. Em muitos casos, as práticas pedagógicas associadas ao Dia da Consciência Negra assumem caráter comemorativo, reproduzindo representações folclorizadas da cultura afro-brasileira e limitando as possibilidades de construção de uma educação efetivamente antirracista.

Essa realidade evidencia a necessidade de refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos ao 20 de novembro no espaço escolar. Mais do que uma data comemorativa, o Dia da Consciência Negra pode constituir-se como um dispositivo pedagógico capaz de promover debates sobre racismo, identidade, ancestralidade, memória e justiça social. Para isso, torna-se fundamental compreender como a produção acadêmica tem analisado as experiências desenvolvidas nas escolas brasileiras, identificando avanços, limites e possibilidades para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a transformação social.

Partindo dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar a produção científica acerca das práticas pedagógicas relacionadas ao Dia da Consciência Negra na educação básica, com ênfase nas contribuições e desafios da implementação da Lei nº 10.639/2003. Por meio de uma revisão de literatura na modalidade estado da arte, busca-se identificar tendências recorrentes, tensões presentes no cotidiano escolar e estratégias pedagógicas capazes de fortalecer a educação antirracista para além das ações desenvolvidas durante o mês de novembro.

Defende-se que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige a superação de abordagens episódicas e a incorporação da temática das relações étnico-raciais como princípio estruturante do currículo e das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o 20 de novembro deve ser compreendido não como um evento isolado, mas como uma oportunidade de mobilização permanente em favor de uma educação democrática, plural e comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais que ainda marcam a sociedade brasileira.

METODOLOGIA

Este estudo resulta de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida na modalidade estado da arte, cujo objetivo consistiu em identificar, sistematizar e analisar a produção científica sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao Dia da Consciência Negra no contexto da educação básica brasileira, com enfoque

na implementação da Lei nº 10.639/2003. A opção por esse tipo de investigação fundamenta-se na compreensão de que os estudos de estado da arte permitem mapear tendências, recorrências, lacunas e perspectivas teórico-metodológicas de determinado campo do conhecimento, contribuindo para a consolidação de agendas de pesquisa e para o aprofundamento das discussões acadêmicas.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre dezembro de 2024 e fevereiro de 2025, utilizando como principais fontes o Portal de Periódicos da CAPES e a biblioteca eletrônica SciELO. Foram empregados os descritores “Lei 10.639”, “Consciência Negra”, “Novembro Negro”, “calendário escolar” e “datas comemorativas”, combinados de diferentes maneiras, buscando ampliar a recuperação de estudos relacionados à temática investigada.

Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos científicos publicados entre 2010 e 2024 que abordassem experiências, práticas pedagógicas, políticas curriculares ou discussões teóricas relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação básica, especialmente aquelas desenvolvidas em torno do Dia da Consciência Negra. Foram excluídos trabalhos duplicados, publicações sem acesso ao texto completo e estudos cujo foco não apresentava relação direta com os objetivos desta pesquisa.

Após a organização dos resultados, procedeu-se à leitura integral dos trabalhos selecionados, seguida da sistematização das informações referentes aos objetivos, procedimentos metodológicos, referenciais teóricos, principais resultados e contribuições para a educação das relações étnico-raciais. Posteriormente, os estudos foram agrupados em eixos temáticos, permitindo identificar convergências, divergências e tendências presentes na produção acadêmica nacional.

Diferentemente de uma revisão descritiva, a análise privilegiou a interlocução crítica entre os estudos, buscando compreender de que maneira a literatura tem problematizado os limites e as potencialidades das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do 20 de novembro. Assim, os resultados são apresentados de forma analítica, articulando os diferentes referenciais teóricos às discussões sobre currículo, formação docente, interdisciplinaridade e educação antirracista.

A opção por essa perspectiva metodológica permitiu superar a simples descrição dos trabalhos encontrados, favorecendo uma leitura interpretativa da produção científica e evidenciando os principais desafios para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e com a construção de uma educação antirracista permanente.

O 20 DE NOVEMBRO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A institucionalização do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra representa um marco nas políticas públicas voltadas à valorização da história, da cultura e das contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira. Mais do que uma data comemorativa, o 20 de novembro simboliza um movimento de ressignificação da memória nacional, deslocando o protagonismo da narrativa da abolição formal da escravidão, tradicionalmente associada ao 13 de maio, para uma perspectiva centrada na resistência, na luta e no protagonismo histórico da população negra. Essa mudança resulta das reivindicações do Movimento Negro organizado, que passou a defender a valorização de Zumbi dos Palmares como símbolo da resistência ao sistema escravista e da luta permanente contra o racismo estrutural.

A consolidação dessa agenda política repercutiu diretamente no campo educacional, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente complementada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em toda a Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reforçam que essa obrigatoriedade não se restringe à inserção de conteúdos específicos, mas pressupõe uma revisão crítica das práticas pedagógicas, dos currículos escolares e dos processos de formação docente, de modo a enfrentar o racismo e promover uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial.

Entretanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta importantes desafios. Embora o 20 de novembro tenha ampliado a visibilidade das discussões sobre relações étnico-raciais nas escolas, diversas pesquisas apontam que a temática continua frequentemente associada a atividades pontuais, desenvolvidas apenas durante o mês de novembro. Essa lógica comemorativa limita o potencial transformador da legislação, reduzindo a abordagem da história e da cultura afro-brasileira a eventos esporádicos, sem promover sua efetiva integração ao currículo escolar.

Nessa perspectiva, Sousa e colaboradores (2023), ao discutirem a relação entre Consciência Negra e decolonialidade, defendem a necessidade de revisão das práticas pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas em torno do 20 de novembro. Segundo os autores, muitas experiências escolares continuam reproduzindo representações estereotipadas da população negra, privilegiando abordagens centradas na escravidão, na folclorização da cultura africana ou em manifestações culturais descontextualizadas. Essa forma de tratamento

acaba reforçando mecanismos de exclusão, ao invisibilizar a pluralidade das experiências históricas, culturais, políticas e intelectuais da população negra.

A crítica apresentada pelos autores fundamenta-se na perspectiva decolonial, que propõe questionar os pressupostos epistemológicos produzidos pela colonialidade do poder e do saber. Conforme argumenta Grosfoguel (2008), a permanência de estruturas coloniais nas instituições educacionais contribui para a manutenção de currículos eurocentrados, nos quais os conhecimentos produzidos por povos africanos e afrodescendentes permanecem marginalizados ou invisibilizados. Nessa lógica, a educação continua reproduzindo hierarquias raciais historicamente construídas, dificultando a constituição de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

A incorporação de perspectivas decoloniais ao currículo implica reconhecer que a educação das relações étnico-raciais ultrapassa a simples inclusão de conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira. Trata-se de promover uma revisão crítica das formas de produção do conhecimento escolar, valorizando narrativas historicamente silenciadas e reconhecendo a diversidade de saberes produzidos pelos diferentes grupos sociais. Conforme defendem Sousa e colaboradores (2023), estratégias fundamentadas em narrativas contracoloniais e antirracistas favorecem o fortalecimento do autorreconhecimento de estudantes negros, estimulando vínculos positivos com suas histórias, ancestralidades e identidades culturais.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Kabengele Munanga (2005), para quem o ensino da história e cultura afro-brasileira deve romper definitivamente com perspectivas exóticas, folclorizadas ou exclusivamente vinculadas à escravidão. O autor destaca que uma educação antirracista exige o reconhecimento da população negra como sujeito histórico, produtor de conhecimentos, culturas e civilizações que contribuíram decisivamente para a constituição da humanidade.

Na mesma direção, Nilma Lino Gomes (2017) argumenta que a educação das relações étnico-raciais deve ser compreendida como parte integrante da democratização da escola brasileira. Para a autora, enfrentar o racismo implica reconhecer que o currículo nunca é neutro, sendo atravessado por disputas de poder que determinam quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem invisibilizados. Nesse sentido, implementar a Lei nº 10.639/2003 significa transformar as práticas curriculares, ampliando o espaço destinado às experiências, às memórias e às epistemologias produzidas pela população negra.

As reflexões sobre Consciência Negra também encontram importante sustentação nas contribuições de Steve Biko e Frantz Fanon. Conforme analisa Lopes (2022), a Consciência Negra, concebida inicialmente por Steve Biko no contexto

da luta contra o apartheid sul-africano, constitui um processo de fortalecimento psicológico, político e cultural da população negra diante das estruturas de opressão racial. Fanon, por sua vez, ressalta que esse processo de conscientização não se limita à valorização de personagens históricos ou de feitos memoráveis, mas pressupõe o enfrentamento permanente das formas contemporâneas de racismo e das permanências da colonialidade nas relações sociais.

Sob essa perspectiva, o 20 de novembro deixa de representar apenas uma efeméride escolar para constituir uma oportunidade de reflexão crítica sobre as desigualdades raciais que ainda estruturam a sociedade brasileira. Quando articulada a práticas pedagógicas permanentes, essa data contribui para fortalecer identidades, promover o reconhecimento da diversidade cultural e consolidar uma educação comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e dos direitos humanos.

CURRÍCULO, FORMAÇÃO DO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

A efetivação da educação das relações étnico-raciais depende não apenas da existência de marcos legais, mas, sobretudo, da incorporação de seus princípios ao currículo, à formação docente e às práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente nas escolas. Embora a Lei nº 10.639/2003 represente um importante avanço na institucionalização da educação antirracista, sua implementação ainda enfrenta obstáculos decorrentes da permanência de currículos eurocentrados, da insuficiência da formação inicial e continuada de professores e da fragmentação das ações voltadas ao enfrentamento do racismo.

O currículo escolar constitui um espaço privilegiado de produção de significados, identidades e relações de poder. Longe de representar uma seleção neutra de conhecimentos, ele expressa disputas políticas e culturais sobre quais saberes são considerados legítimos e quais permanecem invisibilizados. Nesse sentido, discutir currículo implica reconhecer que a exclusão histórica das contribuições africanas e afro-brasileiras não decorre da ausência de produção intelectual desses povos, mas da hegemonia de perspectivas eurocêntricas que estruturaram os sistemas educacionais brasileiros.

Nesse contexto, a implementação da Lei nº 10.639/2003 demanda uma revisão crítica das práticas curriculares, de modo que a história e a cultura afro-brasileira e africana deixem de ocupar espaços periféricos ou restritos a datas comemorativas e passem a integrar permanentemente os processos de ensino e aprendizagem. Essa mudança pressupõe compreender que a educação antirracista não constitui um conteúdo adicional ao currículo, mas uma perspectiva pedagógica capaz de atravessar todas as áreas do conhecimento.

A literatura especializada demonstra que essa transformação exige investimentos consistentes na formação docente. Pesquisas realizadas em diferentes contextos escolares evidenciam que muitos professores reconhecem a relevância da temática, mas relatam insegurança quanto à sua abordagem em sala de aula, resultado de processos formativos que historicamente negligenciaram a educação das relações étnico-raciais. Essa lacuna contribui para que a implementação da legislação permaneça dependente de iniciativas individuais, dificultando sua consolidação como política institucional.

Sob essa perspectiva, Prudêncio e Jesus (2019) destacam que um dos principais desafios consiste no desconhecimento dos conhecimentos científicos produzidos por povos africanos e afrodescendentes, especialmente nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Ao restringir tais contribuições aos componentes curriculares das Ciências Humanas e da Linguagem, a escola reforça a falsa ideia de que a produção científica possui origem exclusivamente europeia, invisibilizando importantes tecnologias, conhecimentos e práticas desenvolvidas por diferentes sociedades africanas ao longo da história.

Além da formação docente, a construção de práticas pedagógicas antirracistas requer o fortalecimento de abordagens interdisciplinares que possibilitem o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. A transversalidade proposta pela Lei nº 10.639/2003 rompe com a compreensão de que a temática racial constitui responsabilidade exclusiva de determinados componentes curriculares, reconhecendo que o enfrentamento ao racismo deve atravessar todo o projeto pedagógico da escola.

Experiências fundamentadas na interdisciplinaridade têm demonstrado que a articulação entre História, Geografia, Ciências, Linguagens, Artes e demais componentes curriculares amplia as possibilidades de compreensão da diversidade cultural brasileira e favorece o desenvolvimento de aprendizagens socialmente significativas. Ao estabelecer conexões entre conteúdos escolares e problemas concretos da realidade social, essas práticas contribuem para superar abordagens fragmentadas, aproximando os estudantes de uma compreensão crítica das relações raciais contemporâneas.

Arruda (2013), ao discutir experiências pedagógicas fundamentadas na Teoria da Complexidade e na Transdisciplinaridade, argumenta que a construção do conhecimento exige a articulação entre diferentes áreas do saber, superando a fragmentação disciplinar. A autora demonstra que essa perspectiva favorece práticas pedagógicas integradoras, capazes de promover uma compreensão mais ampla da diversidade cultural e de fortalecer a educação para as relações étnico-raciais.

Hora Filho e Nascimento (2020) apresentam a teoria da afrocentricidade como um importante referencial para a construção de práticas pedagógicas

antirracistas. Fundamentados nas contribuições de Molefi Kete Asante, os autores destacam que a afrocentricidade propõe deslocar as experiências, epistemologias e cosmovisões africanas para o centro das práticas educativas, valorizando princípios como localização, conscientização, agência e protagonismo dos sujeitos negros. Nessa perspectiva, a valorização das matrizes africanas contribui para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento das hierarquias produzidas pelo currículo eurocentrado.

Nessa perspectiva, práticas pedagógicas antirracistas não se limitam à denúncia das desigualdades raciais, mas buscam construir novas formas de produção do conhecimento escolar, valorizando diferentes matrizes epistemológicas e promovendo o protagonismo de estudantes historicamente silenciados. A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para assumir o compromisso de formar sujeitos capazes de reconhecer a diversidade como fundamento da democracia e da justiça social.

Por fim, a literatura evidencia que a consolidação da educação das relações étnico-raciais depende da articulação entre currículo, gestão escolar, formação continuada e práticas pedagógicas permanentes. A superação de ações episódicas exige que o compromisso com a equidade racial esteja incorporado ao planejamento institucional, aos projetos pedagógicos e às diferentes experiências educativas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Somente dessa forma será possível transformar os princípios estabelecidos pela legislação em práticas efetivamente comprometidas com a construção de uma educação antirracista, plural e socialmente referenciada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Panorama da produção científica sobre o 20 de Novembro e a educação das relações étnico-raciais

O levantamento realizado no Portal de Periódicos da Capes permitiu identificar um conjunto de estudos que discutem a implementação da Lei nº 10.639/2003 a partir de diferentes contextos da Educação Básica. As produções analisadas contemplam relatos de experiência, estudos de caso, pesquisas qualitativas e análises documentais, evidenciando a diversidade de abordagens metodológicas empregadas para investigar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Embora desenvolvidos em diferentes regiões do país e em distintas etapas da educação básica, os estudos apresentam convergências significativas quanto aos desafios e às possibilidades da implementação da legislação. De modo geral, as pesquisas evidenciam que a obrigatoriedade do ensino da história e cultura

afro-brasileira representa um avanço importante no campo das políticas públicas educacionais. Entretanto, também demonstram que a efetivação dessa política permanece marcada por limitações estruturais, pedagógicas e institucionais que dificultam sua consolidação como prática permanente no cotidiano escolar.

Outro aspecto recorrente refere-se ao caráter interdisciplinar das experiências analisadas. Grande parte das iniciativas busca integrar diferentes componentes curriculares, demonstrando que a educação das relações étnico-raciais não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva das áreas de História ou Literatura. Ao contrário, os estudos apontam que disciplinas como Geografia, Ciências, Matemática, Artes e Língua Inglesa também oferecem possibilidades concretas para abordar a temática de forma crítica, ampliando as oportunidades de aprendizagem e fortalecendo a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural.

Ao mesmo tempo, observa-se que os trabalhos analisados compartilham uma preocupação comum com a superação de práticas pedagógicas meramente comemorativas. Em diferentes contextos, os pesquisadores destacam que a centralização das ações no mês de novembro limita o alcance da Lei nº 10.639/2003, impedindo que seus princípios sejam incorporados de maneira transversal ao currículo escolar. Essa constatação constitui um dos principais eixos de discussão identificados no conjunto da produção científica analisada.

Limites para a implementação da Lei Nº 10.639/2003

Os estudos selecionados convergem ao demonstrar que a implementação da Lei nº 10.639/2003 permanece marcada por importantes desafios relacionados à organização curricular, à formação docente e às culturas institucionais presentes nas escolas brasileiras. Embora exista reconhecimento crescente acerca da importância da educação para as relações étnico-raciais, a literatura evidencia que esse reconhecimento nem sempre se traduz em práticas pedagógicas permanentes e sistematizadas.

Um dos aspectos mais recorrentes refere-se à concentração das atividades durante o mês de novembro. Pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões do país revelam que o Dia da Consciência Negra continua sendo, em muitos contextos, o principal momento destinado às discussões sobre história e cultura afro-brasileira. Essa lógica comemorativa reduz o potencial transformador da legislação, uma vez que a temática deixa de integrar o planejamento pedagógico anual e passa a ocupar um espaço episódico no currículo escolar.

Além da concentração temporal das atividades, diversos estudos apontam fragilidades na formação inicial e continuada dos professores. Embora muitos docentes reconheçam a relevância da temática, parte significativa declara sentir

dificuldades para desenvolver abordagens consistentes sobre relações étnico-raciais em sala de aula. Esse cenário decorre, em grande medida, da ausência de discussões sistemáticas sobre educação antirracista nos cursos de licenciatura e da limitada oferta de processos formativos voltados à implementação da Lei nº 10.639/2003.

Outro desafio identificado diz respeito à permanência de currículos marcados pela centralidade de referências eurocêntricas. Em diferentes componentes curriculares, observa-se a invisibilização das contribuições científicas, filosóficas, tecnológicas e culturais produzidas por povos africanos e afrodescendentes. Como consequência, a história da população negra permanece frequentemente associada à escravidão, enquanto seus conhecimentos e protagonismos históricos continuam pouco explorados nas práticas escolares.

Os estudos também evidenciam que a implementação da legislação ocorre em meio a disputas simbólicas e institucionais. Resistências de diferentes naturezas, dificuldades de adesão coletiva às propostas pedagógicas e permanências de discursos estereotipados revelam que a escola constitui um espaço de tensões no qual diferentes concepções de currículo, identidade e cultura disputam legitimidade. Nesse contexto, a efetivação da educação antirracista depende não apenas da existência da legislação, mas do compromisso institucional em enfrentar estruturas historicamente responsáveis pela reprodução das desigualdades raciais.

Outro aspecto recorrente refere-se à persistência de representações folclorizadas da cultura afro-brasileira. Diversos autores alertam que determinadas práticas escolares, embora orientadas pela valorização da diversidade, acabam reforçando estereótipos ao enfatizar manifestações culturais descontextualizadas ou restringir a presença da população negra a elementos estéticos e festivos. Nessas circunstâncias, a escola corre o risco de reproduzir mecanismos sutis de exclusão justamente quando pretende combatê-los.

De maneira geral, os estudos analisados indicam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 permanece condicionada a iniciativas individuais de professores e gestores, em vez de constituir uma política institucional consolidada. Essa constatação evidencia a necessidade de fortalecer processos de formação docente, revisão curricular e planejamento coletivo capazes de integrar a educação das relações étnico-raciais ao projeto pedagógico das escolas de forma permanente.

Possibilidades para a consolidação de uma educação antirracista

Se, por um lado, a produção científica evidencia limites importantes para a implementação da Lei nº 10.639/2003, por outro revela um conjunto

de experiências pedagógicas que demonstram a viabilidade de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo e com a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. Em diferentes contextos escolares, os estudos analisados apresentam estratégias metodológicas que contribuem para deslocar a temática das relações étnico-raciais do lugar da excepcionalidade para uma perspectiva integrada ao currículo e ao cotidiano escolar.

Uma das principais contribuições identificadas refere-se ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares. As experiências relatadas demonstram que a articulação entre diferentes componentes curriculares amplia significativamente as possibilidades de abordagem da temática racial, permitindo que os estudantes compreendam as múltiplas dimensões históricas, culturais, sociais, científicas e territoriais que constituem as populações africanas e afro-brasileiras. Essa perspectiva rompe com a compreensão de que o ensino da história da África constitui responsabilidade exclusiva da disciplina de História, reafirmando o caráter transversal estabelecido pela legislação.

As experiências desenvolvidas nos componentes curriculares de Geografia, Ciências, Matemática, Língua Inglesa, Artes e Literatura ilustram como diferentes áreas do conhecimento podem contribuir para a construção de uma educação antirracista. Ao abordar a organização espacial produzida pelo racismo, os conhecimentos científicos desenvolvidos por povos africanos, a literatura afro-brasileira, as manifestações artísticas e as tecnologias produzidas por diferentes sociedades africanas, essas iniciativas ampliam o repertório cultural dos estudantes e favorecem a construção de aprendizagens socialmente significativas.

Outro aspecto recorrente diz respeito à adoção de metodologias ativas de aprendizagem. Diversos estudos evidenciam que atividades fundamentadas em pesquisas, produção de materiais didáticos, resolução de problemas, elaboração de projetos e construção coletiva do conhecimento favorecem maior envolvimento dos estudantes com a temática. Nessas experiências, os alunos deixam de ocupar uma posição passiva diante do conhecimento e passam a atuar como sujeitos da investigação, da interpretação e da produção de novas narrativas sobre a história e a cultura afro-brasileira.

A literatura também destaca o potencial das tecnologias digitais como instrumentos para a descolonização curricular. A utilização de histórias em quadrinhos digitais, recursos audiovisuais, plataformas virtuais, podcasts e outras linguagens multimodais amplia as possibilidades de expressão dos estudantes e favorece a produção de narrativas contra-hegemônicas, capazes de valorizar a ancestralidade, os territórios e as identidades negras. Mais do que recursos tecnológicos, essas ferramentas configuram novas formas de produção

e circulação do conhecimento, aproximando as práticas escolares das linguagens contemporâneas e fortalecendo o protagonismo discente.

Outra contribuição importante refere-se à incorporação da perspectiva decolonial e da afrocentricidade como referenciais para a organização das práticas pedagógicas. Os estudos demonstram que a valorização das epistemologias africanas e afro-brasileiras não implica substituir um modelo de conhecimento por outro, mas ampliar as possibilidades de compreensão da realidade, reconhecendo a pluralidade de saberes que historicamente foram silenciados pelo currículo escolar. Ao deslocar o olhar para experiências, narrativas e produções intelectuais de origem africana, essas perspectivas favorecem a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva e com o reconhecimento da diversidade cultural.

Entretanto, as experiências analisadas também evidenciam que a consolidação dessas práticas depende de condições institucionais favoráveis. A atuação isolada de professores, embora relevante, mostra-se insuficiente para garantir mudanças permanentes no cotidiano escolar. Os estudos convergem ao indicar que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige o envolvimento da gestão escolar, o fortalecimento da formação continuada, a revisão dos projetos pedagógicos e a construção de espaços coletivos de planejamento capazes de assegurar a transversalidade da educação das relações étnico-raciais em todas as etapas da escolarização.

Nesse sentido, a literatura aponta que o enfrentamento ao racismo na escola não se realiza apenas pela inclusão de novos conteúdos, mas pela transformação das concepções de currículo, ensino e aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas. A construção de uma educação antirracista pressupõe reconhecer a diversidade como princípio estruturante da formação humana, promovendo experiências educativas que contribuam para o fortalecimento das identidades, para o respeito às diferenças e para a consolidação de uma cultura escolar comprometida com os direitos humanos e a equidade racial.

Em síntese, os estudos analisados revelam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 apresenta avanços importantes, mas ainda enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, à organização curricular e à institucionalização das práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, demonstram que experiências fundamentadas na interdisciplinaridade, na decolonialidade, na afrocentricidade e no uso de metodologias participativas constituem caminhos promissores para consolidar uma educação das relações étnico-raciais que ultrapasse o caráter comemorativo do 20 de novembro e se afirme como compromisso permanente da escola com a formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a produção científica sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas em torno do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, buscando compreender os principais desafios, limites e possibilidades para a consolidação de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais. A revisão da literatura evidenciou que, embora a legislação represente um marco nas políticas públicas educacionais brasileiras, sua efetivação permanece atravessada por obstáculos relacionados à formação docente, à organização curricular e às permanências de perspectivas eurocêtricas nas práticas escolares.

Os estudos analisados demonstram que a implementação da Lei nº 10.639/2003 produziu avanços importantes ao ampliar a visibilidade da história e da cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar. Entretanto, também revelam que, em muitos contextos, a abordagem da temática ainda permanece concentrada em atividades desenvolvidas durante o mês de novembro, especialmente em torno do Dia da Consciência Negra. Essa concentração evidencia a necessidade de superar práticas comemorativas e consolidar uma perspectiva curricular que integre a educação das relações étnico-raciais ao cotidiano da escola de forma permanente, transversal e articulada aos diferentes componentes curriculares.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à formação de professores. As pesquisas indicam que muitos docentes reconhecem a relevância da temática, mas enfrentam dificuldades decorrentes da insuficiência de processos formativos voltados para a implementação da legislação. Tal cenário reforça a necessidade de investimentos contínuos em políticas de formação inicial e continuada que possibilitem aos educadores ampliar seus referenciais teóricos, metodológicos e didáticos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Ao mesmo tempo, a revisão evidenciou um conjunto significativo de experiências exitosas desenvolvidas em diferentes regiões do país. As práticas analisadas demonstram que a interdisciplinaridade, as metodologias participativas, a utilização de recursos tecnológicos, a valorização das epistemologias africanas e afro-brasileiras e a adoção de perspectivas decoloniais e afrocentradas constituem estratégias capazes de fortalecer a implementação da Lei nº 10.639/2003 e ampliar as possibilidades de construção de uma educação comprometida com a equidade racial.

Nesse sentido, os resultados deste estudo reforçam que a educação das relações étnico-raciais não deve ser compreendida como uma ação complementar ou restrita a determinados momentos do calendário escolar, mas como um princípio estruturante da formação humana. A consolidação dessa perspectiva

exige o envolvimento da gestão escolar, dos sistemas de ensino, das instituições formadoras e dos professores, em um movimento coletivo de revisão curricular e de transformação das práticas educativas.

Por fim, espera-se que esta revisão possa contribuir para o fortalecimento das discussões sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para pesquisadores, gestores e docentes interessados na construção de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo e com a valorização da diversidade étnico-racial. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas ampliem esse debate por meio de investigações empíricas que analisem os impactos de práticas pedagógicas antirracistas em diferentes contextos educacionais, contribuindo para o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marineide Cavalcanti. Cultura e linguagem: construindo conhecimento através da dialogicidade transdisciplinar. *Acta Tecnológica*, v. 8, n. 1, p. 37–46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/view/211>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 09 out. 2024.

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

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147.

HORA FILHO, Edmilton Amaro da; NASCIMENTO, Irene Késsia das Mercês. Processos Pedagógicos Escolares e Afrocentricidade: um Estudo de Caso. Interterritórios | **Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, v. 6, n. 20, p. 152-167, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/248994/37144>. Acesso em: 03 jan. 2025.

LOPES, Juliana Serzedello Crespim. “Neo zumbilismo é agora”: 20 de novembro e consciência negra no Brasil. **Sankofa** (São Paulo), São Paulo, Brasil, v. 15, n. 26, p. 94–115, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/194850>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna; JESUS, Jeobergna de. **As relações étnico-raciais e o ensino de Ciências**: visão de professores de Itabuna-BA. Com a Palavra, o Professor, v. 4, n. 9, p. 186–209, 2019. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/463>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SOUSA, Lígia Maria Silva; COSTA, Márcia Cristina Sá Netto; SANTOS, Israel de Jesus Ferreira dos; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Consciência Negra e Decolonialidade. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, v. 51, n. 1, p. 514–536, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/68231>. Acesso em: 2 jan. 2025.

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM SALA DE AULA

Angela Maria Ribeiro da Silva¹
Francisca Márcia Costa de Souza²

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa o uso da inteligência artificial (IA) no ensino de História, articulando essa experiência às discussões sobre as relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica do Maranhão, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e comprometidas com a valorização da diversidade e dos direitos humanos. O estudo possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e empírica, combinando a técnica do Estado da Arte para mapear produções científicas sobre IA aplicada à educação e ao ensino, no período de 2020 a 2024, na plataforma Periódicos CAPES, com o relato analítico de uma experiência pedagógica desenvolvida em turmas do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Maranhão.

Neste sentido, a crescente incorporação da Inteligência Artificial (IA) ao contexto educacional tem provocado transformações nas práticas de ensino e aprendizagem, suscitando debates acerca de suas potencialidades, limitações e implicações éticas. No ensino de História, essas tecnologias ampliam as possibilidades de investigação, produção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico, desde que utilizadas de forma planejada e mediadas pelo professor.

Considerando o avanço dessas tecnologias nos espaços educativos e as discussões sobre o papel da escola na formação cidadã, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: como a inteligência artificial pode ser utilizada

1 Pós-Graduação em Informática para Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). E-mail: angelaadm259610@gmail.com.

2 Mestrado em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atua no Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFMA. E-mail: francisca.souza@ifma.edu.br.

como ferramenta pedagógica no ensino de História, sem comprometer os princípios críticos e humanistas que fundamentam a disciplina?

A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender os impactos da IA no ensino de História e de propor estratégias pedagógicas que incorporem esses recursos de maneira ética, reflexiva e alinhada aos referenciais teóricos da área: a) identificar as concepções de ensino de História presentes nas obras de Bittencourt (2011), Silva e Fonseca (2009), nas coletâneas organizadas por Carla Bassanezi Pinsky (2014) e Jaime Pinsky (2013) em interface com a experiência de pesquisa em história realizada em sala de aula; b) mapear aplicações de IA na educação básica, a partir do estado da arte sobre o referido tema.

Dessa forma, a IA pode ser empregada como um recurso didático que amplia o acesso a documentos, imagens, vídeos e simulações, mas deve ser utilizada com critérios pedagógicos, para evitar a superficialidade e o consumo acrítico de informações. Partindo desse entendimento, Bittencourt (2011) defende a importância de problematizar o saber histórico em sala de aula, destacando a necessidade de aproximar o conhecimento acadêmico da realidade dos estudantes, com destaque para a história crítica e a realidade escolar dos estudantes, impelindo o estudante-cidadão à conquista da democracia.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e empírica. O estudo foi desenvolvido em duas etapas complementares. Na primeira etapa, realizou-se um Estado da Arte, conforme proposto por Ferreira (2002), com o objetivo de mapear produções científicas sobre inteligência artificial aplicada à educação e ao ensino. As buscas foram realizadas na plataforma Periódicos CAPES, utilizando os descritores “inteligência artificial e educação” e “inteligência artificial e ensino”. Foram considerados artigos científicos publicados entre 2020 e 2024. Após a identificação inicial dos estudos, procedeu-se à leitura dos títulos, palavras-chave e textos completos, com posterior extração das ideias centrais e organização das informações em quadros analíticos.

Na segunda etapa, desenvolveu-se uma experiência pedagógica em três turmas do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Maranhão, durante o ano de 2024. Os estudantes foram organizados em grupos de trabalho e participaram das seguintes atividades: (a) sensibilização temática; (b) análise de materiais audiovisuais e fontes históricas; (c) apresentação do ChatGPT e discussão sobre ética, autoria e letramento digital; (d) elaboração de comandos (*prompts*) autorais; (e) análise crítica das respostas produzidas pela IA; (f) produção colaborativa de textos e músicas de protesto; e (g) socialização e autoavaliação das produções.

A análise dos dados considerou os registros das atividades, os materiais produzidos pelos grupos e as discussões realizadas em sala de aula, buscando identificar potencialidades, limites e desafios do uso da IA no ensino de História.

Para a realização desta pesquisa, os critérios de busca adotados incluíram a utilização dos descritores mencionados, restritos às publicações de artigos científicos no período de 2020 a 2024. A seleção inicial dos trabalhos considerou os títulos e as palavras-chave empregadas. Em seguida, procedeu-se à leitura integral dos artigos selecionados, extraindo-se as ideias centrais das discussões apresentadas em cada estudo e identificando-se as diferentes perspectivas dos autores a partir das temáticas propostas, conforme detalhado no Quadro 01.

Quadro 01: Estratégias de Mapeamento na Plataforma Periódicos da Capes.

Estratégias de Buscas Plataforma de Periódicos da Capes				
Plataforma	Buscadores por Assunto	Período	Análise	Mapear
Periódicos da Capes	1º Inteligência Artificial e Educação	2020-2024	Artigos Científicos	Título; ano de publicação; instituição; pesquisador; ideia central da pesquisa.
Periódicos da Capes	2º Inteligência Artificial e Ensino	2020-2024	Artigos Científicos	Título; ano de publicação; instituição; pesquisador;; ideia central da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 1, são apresentadas as estratégias de busca realizadas na plataforma de periódicos da CAPES, utilizando dois descritores norteadores: 1. Inteligência artificial e educação; e 2. Inteligência artificial e ensino. O objetivo dessa busca foi reunir artigos científicos publicados no período de 2020 a 2024, intervalo que corresponde ao contexto da pandemia de COVID-19 e ao pós-pandemia, momentos que influenciaram diretamente as discussões sobre essa temática no campo da educação e da tecnologia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Autores como Silva e Fonseca (2009) analisam as demandas do ensino de História no século XXI, propondo reflexões sobre a construção do tempo histórico e a formação de sujeitos críticos, pensando novas necessidades e possibilidades do conhecimento, sem deixar de preservar o que foi acumulado ao longo das gerações anteriores. A coletânea organizada por Carla Bassanezi Pinsky (2014), por sua vez, reúne propostas didáticas que valorizam a diversidade de temas e abordagens, tais como “Gênero”, “Direitos Humanos”, “Corpo”, “Ciência e Tecnologia”, apontado para a necessidade da renovação do ensino

de história, com destaque para as linguagens utilizadas na divulgação do saber históricos e as práticas de seleção de conteúdos, enquanto Jaime Pinsky (2013) fez uma discussão interessante sobre o processo em que o historiador passa de sujeito separado do objeto de investigação ao indivíduo que também constrói o objetivo de estudo, superando a ideia que o fato fala por si só!

O ensino de História na contemporaneidade enfrenta o desafio de dialogar com as novas linguagens e tecnologias digitais que permeiam o cotidiano dos estudantes, por isso é necessário, no fazer docente, a reflexão sobre a formação cidadã, a leitura reflexiva do passado e a construção de sujeitos capazes de interpretar criticamente as narrativas históricas.

Para Leandro Karnal (2014), o professor de História deve atuar como mediador de sentidos, estimulando o estudante a problematizar os conteúdos, identificar versões do passado e compreender os usos públicos da memória. Segundo o autor, não basta transmitir informações históricas; é preciso promover o debate sobre o que se escolhe lembrar, esquecer e ensinar, construindo práticas que articulem o conteúdo escolar com as questões do presente. Além disso, a história ensinada precisa ser prazerosa e consequente tendo em vista seu potencial transformador, socialmente responsável, rica em conteúdo e sem ingenuidade ou nostalgia, condenando o pragmatismo do nosso tempo.

Para Carla Bassanezi Pinsky, é fundamental diversificar os conteúdos e as abordagens no ensino histórico, propondo a inclusão de temáticas como gênero, cultura popular, história ambiental e memórias de grupos marginalizados. Nesse contexto, a inteligência artificial (IA) possibilita o acesso a bases de dados, arquivos digitalizados e recursos interativos, os quais podem colaborar na abordagem desses novos temas.

Entretanto, na concepção de Karnal (2014) e dos autores reunidos na coletânea de Jaime Pinsky (2013), há um alerta para os riscos de se transformar o ensino de História em mera repetição de informações ou em consumo de conteúdos pré-fabricados. A IA, se utilizada sem a devida reflexão, pode reforçar visões conservadoras ou excluir narrativas dissidentes, ao priorizar resultados baseados em algoritmos enviesados. Por isso, cabe ao professor de História desenvolver competências para avaliar criticamente as fontes e tecnologias utilizadas em sala de aula, promovendo o letramento digital e histórico dos estudantes.

Assim, o ensino de História aliado à inteligência artificial configura-se como uma oportunidade de repensar conteúdos, métodos e finalidades da educação histórica, garantindo sua relevância e atualidade diante dos desafios do século XXI, especialmente em um cenário de reescrita da história e disputa de narrativas, marcado pela polarização e pela indústria da desinformação, das

fake news e dos discursos de ódio como armas de manipulação que alimentam os algoritmos digitais.

Há, ainda, uma série de debates sobre a definição de inteligência artificial. Segundo Sichman (2021), não há uma definição exata para o termo; seria mais apropriado caracterizá-lo da seguinte forma:

O domínio de IA se caracteriza por ser uma coleção de modelos, técnicas e tecnologias (busca, raciocínio e representação de conhecimento, mecanismos de decisão, percepção, planejamento, processamento de linguagem natural, tratamento de incertezas, aprendizado de máquina) que, isoladamente ou agrupadas, resolvem problemas de tal natureza (Sichman, 2021, p. 09).

Conforme o autor, a inteligência artificial é uma ferramenta multifacetada, composta por elementos que têm como objetivo solucionar problemas em distintas áreas do conhecimento e tarefas. Nesse sentido, a IA tem gerado discussões acerca de seu uso na educação e, conseqüentemente, no ensino. Do ponto de vista docente, essa transformação promove maior agilidade, por exemplo, na elaboração de aulas, produção de materiais, correções, monitoramento do desempenho dos estudantes, entre outros. Por sua vez, o estudante passa a ter maior eficiência nas tarefas, podendo utilizar a ferramenta como auxiliar no processo de aprendizagem. Em contrapartida, discute-se de que forma a IA pode ser utilizada de modo prático, benéfico e ético no ensino e na educação.

Na contemporaneidade, a discussão tornou-se mais intensa com o lançamento do *ChatGPT*. No entanto, desde o século XX já se cogitava a utilização da IA como ferramenta de ensino e aprendizagem, conforme observamos:

A utilização de técnicas de IA na elaboração e no desenvolvimento de ambientes de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem computadorizados são objeto de investigação por parte dos pesquisadores da área de Informática aplicada à Educação, desde a década de 70 do século XX (Giraffa; Kohls-Santos, 2023, p. 120).

A popularização do *ChatGPT* intensificou essas discussões, especialmente pela sua capacidade de gerar textos comparáveis aos elaborados por humanos — com ressalva à ausência de sensibilidade e uso dos sentidos humanos. Conforme destacam Giraffa e Kohls-Santos (2023), a IA aplicada à educação promove a interdisciplinaridade e facilita o ensino e a aprendizagem de forma mais ampla. Contudo, seu uso ainda ocorre de maneira genérica, justamente pela ausência dessa dimensão humana. Gonçalves, Lehmann e Oliveira (2021, p. 980) acrescentam: “A inteligência artificial geral existe quando o sistema tem um processador adequadamente programado, uma ‘mente’, com entradas e saídas corretas, no sentido em que os humanos têm mentes” (Gonçalves; Lehmann; Oliveira, 2021, p. 980).

Dialogando com os autores, percebe-se que, no contexto docente, a IA pode funcionar como ferramenta de apoio às atividades pedagógicas, otimizando tarefas rotineiras e colaborando na criação de materiais didáticos mais atrativos. Além disso, permite o monitoramento das particularidades de cada estudante, possibilitando a elaboração de estratégias personalizadas para a melhoria do desempenho acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do Estado da Arte evidenciam consenso entre os estudos analisados quanto ao potencial da IA para apoiar o planejamento pedagógico, a personalização das aprendizagens e a produção de materiais didáticos. Em contrapartida, os autores destacam riscos relacionados à confiabilidade das informações, à reprodução de vieses algorítmicos, ao plágio acadêmico e à necessidade de formação docente para o uso crítico dessas tecnologias. Esses achados convergem com as discussões de Giraffa e Kohls-Santos (2023), Gonçalves, Lehmann e Oliveira (2021) e Rodrigues e Rodrigues (2023).

Na experiência pedagógica realizada no IFMA, observou-se que a elaboração de *prompts* autorais e a análise crítica das respostas do ChatGPT favoreceram o protagonismo discente e a problematização de temas históricos sensíveis, como ditadura civil-militar, racismo, feminismo e direitos humanos. Embora os estudantes inicialmente demonstrassem a expectativa de obter respostas prontas e definitivas, as atividades de comparação entre as saídas da IA, as fontes históricas e os debates em sala de aula contribuíram para o desenvolvimento do letramento digital e histórico, evidenciando que a IA funcionar de maneira mais adequada como ferramenta de apoio à investigação do que como substituta da mediação docente.

Dessa forma, o Quadro 02 apresenta os textos selecionados na primeira categoria de análise do Estado da Arte, intitulada “Inteligência Artificial e Educação”:

Quadro 02: Inteligência artificial e educação.

Banco de Dados: Portal de Periódicos da CAPES (Inteligência artificial e educação)			
Texto	Autoria	Ano/Instituição	Palavras-Chaves
Inteligência artificial e educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente	Lucia Giraffa; Pricila Kohls-Santos.	2023/PUCRS/UCB/DF	Inteligência artificial e educação; Práticas pedagógicas; Formação docente.
inteligência artificial e educação: como a ia está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos	Fábio Fornazieri Picão; Lucas Ferreira Gomes; Luciene Alves; Odinei Barpi; Tatiane Alves Lucchetti.	2023/ Must University.	Tecnologia educacional. Ensino e aprendizagem. Inovação pedagógica. Ensino presencial e online. Metodologias de ensino. Novas tecnologias. Papel do professor. Competências digitais.
O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores	Gonçalves, Lehmann e Oliveira	2021/ UFF	Inovação. Ameaças Tecnológicas. Mudança nos Discentes. Futuro da Profissão.
inteligência artificial e seus impactos na educação: uma revisão sistemática	Keila Ramos da Silva <i>et al.</i> , (2023)	2023/UEA	Inteligência Artificial. Educação. Personalização.
Análise de conteúdo sobre inteligência artificial e educação em veículos de imprensa no Brasil	Marina Vianna de Souza; Marina Fontes Borges; Carlos Lopes	2023/UnB	Inteligência Artificial; Meios de Comunicação Social;Educação.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise das obras mapeadas na primeira categoria, os autores definem o fenômeno da IA da seguinte forma: “de forma resumida, a pesquisa em IA busca desenvolver algoritmos e sistemas capazes de realizar tarefas que normalmente exigem inteligência humana, tais como: reconhecimento de padrões, aprendizado de máquina, raciocínio e tomada de decisões” (Giraffa; Kohls-Santos, 2023, p. 119). Quando associada à educação, a IA constitui um ambiente multidisciplinar e interdisciplinar, funcionando como um laboratório onde se testam aplicações voltadas principalmente para o ensino e a aprendizagem, promovendo mudanças tanto no aprendizado quanto nas práticas educativas.

Os achados do Estado da Arte também evidenciam os impactos e percepções da IA sob diferentes ângulos. Enquanto Silva e colaboradores (2023) mapeiam os efeitos dessa tecnologia na personalização do ensino e seus riscos éticos, Souza, Borges e Sousa (2024) revelam como a imprensa brasileira oscila entre o otimismo tecnológico e o receio da desumanização escolar. Paralelamente, Fonseca e Barbosa (2024) discutem o papel da IA na vanguarda do ensino híbrido e da EaD, apontando para a necessária reconfiguração das práticas pedagógicas além das paredes da sala de aula tradicional.

Segundo Giraffa e Kohls-Santos (2023), a discussão sobre a IA foi intensificada com o lançamento do ChatGPT em 2022. Apesar de a tecnologia já existir anteriormente, essa ferramenta transformou o debate devido à sua capacidade de formular textos semelhantes aos produzidos por humanos. No entanto, os autores alertam que o ChatGPT pode apresentar respostas imprecisas ou “alucinações”, pois suas respostas são formuladas a partir dos comandos recebidos. Os *prompts* contribuem para a elaboração de respostas mais adequadas, mas não isentam a ferramenta de gerar informações equivocadas.

No segundo artigo analisado no Estado da Arte, Picão e colaboradores (2023) abordam as vantagens, desvantagens e desafios do uso da IA no ensino e na aprendizagem, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD). Os autores destacam o potencial da IA como suporte capaz de processar grande volume de dados e avaliar o desempenho dos estudantes de acordo com suas trajetórias de aprendizagem. No entanto, as fragilidades giram em torno da falta de capacitação dos professores, das possíveis alucinações geradas pela IA e do alto custo de implementação desses recursos.

Complementando o panorama das produções científicas sobre a temática, o Quadro 03 reúne os trabalhos mapeados na segunda categoria de busca, com foco em “Inteligência Artificial e Ensino”:

Quadro 03: Inteligência Artificial e Ensino.

Banco de Dados: Portal de Periódicos da CAPES (Inteligência artificial e ensino)			
Texto	Autoria	Ano/entidade	Palavras-Chaves
Inteligência artificial e virtualização em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: desafios e perspectivas tecnológicas	Sanval Ebert de Freitas Santos; Eduardo Manuel de Freitas Jorge; Ingrid Winkler.	2021/ UFBA	Ambientes virtuais; Educação; Inovação; Inteligência Artificial; Virtualização.
Semiformação e inteligência artificial no ensino	Luis Fernando Altenfelder de Arruda Campos; Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória.	2020/UNESP	teoria crítica, inteligência artificial, semiformação.
inteligência artificial no ensino e na comunicação: aplicações e perspectivas.	Géssica Cereta de Moraes; Graziela Frainer Knoll; e Tais Steffenello Ghisleni	2023/ UFRN	Comunicação; Ensino; Inteligência artificial; Personalização do ensino; Tecnologia educacional.
A inteligência artificial na educação: os desafios do <i>ChatGPT</i>	Olira Saraiva Rodrigues; Karoline Santos Rodrigues.	2023/ UFMG	Inteligência artificial; <i>Chatbots</i> ; Inteligência aumentada; Filosofia da tecnologia; <i>ChatGPT</i>

Navegando Além das Paredes da Sala de Aula: a Revolução da Inteligência Artificial na Educação a Distância e a Vanguarda do Ensino Híbrido.	Enir da Silva FONSECA; Frederico Kauffmann BARBOSA.	2024/ UNILUS	Inteligência artificial. Ensino híbrido. Personalização do ensino.
---	---	--------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Conforme Santos, Jorge e Winkler (2021), os autores dialogam sobre os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs), que, interligados ao uso da tecnologia, proporcionam inovação tanto no processo de ensino quanto no de aprendizagem, modificando inclusive a didática pedagógica e promovendo dinamicidade nessa via de mão dupla: ensinar e aprender. Esse recurso, amplamente debatido na Educação a Distância (EaD) devido ao seu formato, pode, no entanto, ser incorporado ao contexto da educação presencial como suporte a estudantes e professores, por exemplo, na disponibilização de documentos que permitam aos discentes estudar para as aulas presenciais, realizar nivelamento e acompanhar seu desempenho, entre outras funções.

Na visão de Campos e Lastória (2020), os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem são dinâmicos, fragmentam textos, possuem rapidez na transição entre assuntos e contam com recursos audiovisuais, entre outros. No entanto, podem induzir a leituras superficiais em função dessas fragmentações e, consequentemente, prejudicar o hábito da leitura e o desenvolvimento do senso crítico.

No estudo de Moraes, Knoll e Ghisleni (2024), pontua-se que, embora a IA não seja um assunto recente, ganhou grande repercussão a partir do desenvolvimento do aprendizado de máquinas (*machine learning*). No campo educacional, é essencial que seu uso seja investigado para identificar os benefícios e as limitações no ensino e na aprendizagem, a fim de utilizá-la de maneira ética e eficiente.

Por fim, Rodrigues e Rodrigues (2023) refletem sobre o potencial do ChatGPT para produzir e responder a questões. Contudo, questionam sua capacidade de operar sem a intermediação humana. Apesar dos avanços, ainda é necessária essa mediação, e os autores demonstram preocupação com a utilização dessa ferramenta na educação, pois ignorá-la seria um equívoco, considerando-se que a IA continuará a evoluir e a receber investimentos. Ressaltam, ainda, os desafios já apontados por outros autores, como os riscos de plágio, a possível atrofia de habilidades cognitivas e a propagação de conteúdos criminosos.

Ao alinhar o Estado da Arte com as atividades práticas desenvolvidas pelas três turmas do Ensino Médio Integrado do IFMA, destaca-se que as etapas empíricas ocorreram da seguinte forma: 1ª Etapa: Introdução aos conteúdos de “Ditadura civil-militar no Brasil” e “As lutas, os movimentos sociais e conquistas de direitos no final do século XX e início do XXI” (movimento negro, feminismo,

LGBTs, Sem Terra e Indígenas), por meio de textos curtos, imagens, trechos de entrevistas, notícias e trailers de filmes e 2ª Etapa: Em sala de aula, os alunos organizaram-se em Grupos de Trabalho (GTs) para elaborar questionamentos específicos e autorais dirigidos ao ChatGPT. As respostas dadas pela IA foram avaliadas criticamente e debatidas pelos alunos.

O resultado dessas dinâmicas de comandos estruturados em sala de aula está ilustrado no Quadro 04:

Quadro 04: Uso do ChatGPT na Sala de Aula (Questionamentos sobre Movimentos Sociais) - ChatGPT no ensino de História.

ChatGPT no ensino de história		
Grupo	Questionamento dos estudantes	Resposta IA
01	Na contemporaneidade, em relação aos movimentos negros, feminino, LGBTQs, sem terras e indígenas. Como um cidadão que conhece seus direitos e deveres pode definir os movimentos sociais?	No mundo contemporâneo, um cidadão informado e formado, pode conceituar os movimentos sociais como formas de resistência às desigualdades e discriminação promovendo a visibilidade e assegurando os direitos de grupos historicamente marginalizados.
02	De que maneira os movimentos sociais, como o movimento negro, LGBTQs e indígenas, e suas conquistas de direitos no final do século XX e início do XXI impactam a vida dos estudantes de escolas públicas no Brasil? Me forneça uma resposta sucinta e sem a presença de tópicos.	Os movimentos sociais, como o movimento negro, LGBTQs e indígenas, e suas conquistas de direitos no final do século XX e início do XXI impactam a vida dos estudantes de escolas públicas no Brasil ao promoverem a inclusão e a diversidade nas escolas, combatendo discriminação e preconceito. Essas lutas resultam em currículos que abordam questões de raça, gênero e identidade, criando um ambiente mais acolhedor. Além disso, fortalecem a conscientização sobre direitos civis, incentivando os jovens a se engajarem ativamente na defesa de suas identidades e na luta por igualdade.
03	1. O que é movimento social? 2. Resuma em uma palavra 3. Porque transformação? 4. Fale sobre movimento social relacionando passado e presente. 5. Fale sobre movimento social dentro de uma sociedade racista, machista e cheia de preconceitos. Último comando: Diga o que é movimento social dentro de uma realidade de desigualdade e cheia de preconceitos, e assim nos dizendo como isso pode ajudar para que essa realidade mude.	Um movimento social em uma sociedade marcada por desigualdade e preconceitos é uma forma de organização coletiva que busca transformar essa realidade injusta. Ele reúne pessoas que compartilham o desejo de combater as opressões — como racismo, machismo, desigualdade econômica e outras formas de exclusão — e promove ações para conscientizar, mobilizar e pressionar por mudanças estruturais. Como os movimentos sociais ajudam a mudar essa realidade: 1. Conscientização: Expondo as desigualdades e preconceitos que muitas vezes são normalizados, os movimentos sociais trazem à luz as experiências de grupos marginalizados, incentivando a empatia e a reflexão. - Exemplo: O movimento antirracista educa a sociedade sobre como o racismo estrutural prejudica populações negras. 2. Pressão política e social: Por meio de protestos, campanhas e articulações, os movimentos pressionam governos e instituições para implementar políticas públicas que promovam a justiça social. - Exemplo: Movimentos feministas têm conquistado leis contra a violência de gênero e por equidade salarial. 3. Empoderamento coletivo: Ao organizar pessoas em torno de causas comuns, os movimentos fortalecem as vozes dos que sofrem preconceitos, criando redes de apoio e espaços de resistência. - Exemplo: Movimentos LGBTQIA+ promovem o respeito à diversidade e lutam contra a discriminação.

04	Como compreender o que são as mobilizações coletivas e as conquistas por direitos em uma sociedade?	Mobilizações coletivas são ações organizadas por grupos ou movimentos sociais que buscam promover mudanças ou resistir a situações de opressão, injustiça ou desigualdade. Elas podem se manifestar por meio de protestos, greves, campanhas ou outros atos de engajamento social. Muitas mobilizações estão diretamente ligadas à busca por direitos civis, políticos, sociais ou ambientais. Isso inclui demandas como o direito à educação, ao trabalho digno, à saúde, à igualdade racial e de gênero, entre outros.
05	O que uma ação coletiva traz resposta contra o preconceito e desigualdade sofrido pelas classes minoritariamente representadas?	Uma ação coletiva pode trazer várias respostas contra o preconceito e a desigualdade sofridos pelas classes minoritariamente representadas, incluindo: *Mudanças Sociais e Políticas* 1. *Conscientização*: A ação coletiva pode aumentar a conscientização sobre os problemas enfrentados pelas minorias, desafiando estereótipos e preconceitos. 2. *Mudanças legislativas*: A pressão coletiva pode levar a mudanças nas leis e políticas, promovendo a igualdade e justiça para as minorias. 3. *Representatividade*: A ação coletiva pode aumentar a representatividade das minorias em espaços de poder e decisão. *Empoderamento e Autoestima*
06	O que são movimentos sociais? Eles refletem realmente na vida de jovens adolescentes? Movimentos sociais com feminismo refletem de alguma forma na sociedade dos dias atuais?	Geralmente, eles surgem em resposta a injustiças sociais, desigualdades, ou a necessidade de mudanças em determinadas áreas da sociedade. Quando um grupo de pessoas compartilha um mesmo sentimento de insatisfação ou um objetivo comum, elas se organizam e se mobilizam para promover transformações. A participação em movimentos sociais pode ter um impacto na vida dos adolescentes, pois quando adolescentes entram em contato com diferentes realidades sociais aprendem sobre os desafios que enfrentam diversos grupos da sociedade.
07	Como os movimentos sociais em prol das minorias e visto no século XXI?	É visto de maneira ampla e multifacetada, com destaque para a luta por igualdade de direitos, reconhecimento e justiça. Ele é frequentemente associado a questões como a defesa dos direitos das mulheres, dos negros, LGBTQIA+, povos indígenas, pessoas com deficiência e outras minorias, que buscam romper com estruturas de poder que historicamente os marginalizaram. Com a ascensão das redes sociais e a maior visibilidade global das questões de diversidade e inclusão, esses movimentos ganharam força e passaram a ter um impacto significativo na formação da opinião pública e na política. No entanto, também enfrentam desafios, como a resistência de setores conservadores e a crescente polarização social. Em termos de conquistas, observam-se avanços em diversas áreas, como legislações mais inclusivas, maior representação política e social, e maior conscientização sobre as questões de gênero, raça, sexualidade e acessibilidade. Contudo, o movimento também enfrenta desafios persistentes, como a criminalização de ativistas e a dificuldade de transformar mudanças estruturais profundas nas sociedades. De modo geral, o movimento social em prol das minorias no século XXI é marcado pela busca por um mundo mais justo, igualitário e respeitoso, com uma ênfase na luta pela visibilidade, voz e direitos das populações historicamente marginalizadas.

08	Boa tarde, ChatGPT. Preciso que realize uma ação de extrema importância. Preciso que me redija uma explicação não resumida relacionada aos Movimentos sociais do século XX e XXI, utilizando exemplos históricos. Explícite completamente os principais movimentos sociais do século XX e XXI, suas respectivas conquistas e quais são os movimentos mais relevantes da atualidade. Cite figuras históricas importantes para cada Movimento Social e seus respectivos contextos históricos. - Disserte sobre os Movimentos sociais feministas, Movimentos sociais por direitos humanos, Movimentos sociais LGBTQIAPN+, Movimentos sociais Indígenas, Movimentos sociais dos Sem terra, Movimentos sociais Negros e Movimentos sociais trabalhistas que foram mais importante na história e que ainda continuam sendo muito importantes para a atualidade. - Como os movimentos sociais influenciam a sociedade e o estudo desses movimentos pode mudar a vida de jovem cientistas estudantes pesquisadores? - Destaque o papel das redes sociais na mobilização e organização desses movimentos, e analise as principais estratégias utilizadas para alcançar seus objetivos. Não tenha medo de gastar linhas de texto!	Os movimentos feministas surgiram no final do século XIX e ganharam força no século XX. Dividem-se em “ondas”, cada uma com objetivos específicos: Primeira onda (final do século XIX e início do XX): Lutou pelo direito ao voto e pela igualdade jurídica das mulheres. Um marco foi o movimento sufragista, liderado por figuras como Emmeline Pankhurst no Reino Unido e Susan B. Anthony nos EUA. Conquistas incluem o direito ao voto em países como EUA (1920) e Brasil (1932). Segunda onda (década de 1960): Focou na igualdade no trabalho, educação, saúde reprodutiva e direitos sexuais. <i>Simone de Beauvoir, autora de O Segundo Sexo</i>, foi fundamental ao questionar papéis de gênero. O direito ao aborto, como legalizado em 1973 nos EUA (caso <i>Roe v. Wade</i>), é um exemplo de vitória. Terceira e quarta ondas (anos 1990 e 2000): Enfatizam diversidade, interseccionalidade e inclusão de mulheres negras, indígenas, LGBTQIAPN+ e de diferentes culturas. Angela Davis e bell hooks destacaram o feminismo interseccional. Relevância Atual A luta feminista continua combatendo desigualdade salarial, violência de gênero e direitos reprodutivos, usando redes sociais como o movimento #MeToo para expor abusos e mobilizar milhões. Movimentos por Direitos Humanos Esses movimentos surgiram no século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Focam na proteção da dignidade humana e da igualdade. Movimento pelos Direitos Civis nos EUA: Liderado por Martin Luther King Jr., lutou contra a segregação racial e o racismo institucional. O marco foi a Marcha sobre Washington (1963), que resultou no Civil Rights Act (1964), garantindo direitos iguais. Anistia Internacional e Human Rights Watch: Organizações fundadas no século XX que monitoram violações e pressionam governos.
----	--	--

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 04, podemos observar dois tipos de dinâmicas pedagógicas estruturadas com os estudantes do Ensino Médio: a) a formulação colaborativa de comandos específicos pensados pelos grupos de trabalho; e b) a posterior reestruturação analítica dos textos e a contestação das respostas geradas pelo ChatGPT à luz das discussões presenciais em sala. Devido aos limites de espaço deste artigo, o quadro apresenta os resultados consolidados de apenas uma das turmas.

Dando prosseguimento às intervenções empíricas com o uso pedagógico do ChatGPT no ensino de História, os estudantes participaram de um exercício de produção de música de protesto ambientada no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Para isso, as turmas selecionaram termos-chave do livro didático, determinaram estilos rítmicos (como o trap e o rap) e debateram conceitos de ética, direito autoral e originalidade na era das tecnologias de IA generativa.

As diretrizes utilizadas para a atividade e os produtos derivados dessa interação criativa estão descritos no Quadro 05:

Quadro 05: Exercício Criativo de Música de Protesto via ChatGPT Música de protesto com ChatGPT.

Música de protesto com <i>ChatGPT</i>	
Comando	Letra
Crie uma letra de música no estilo trap com tema de protesto	Sistema Não Cala Verso 1: Nos becos, nas vielas, ecoa a nossa voz, / Lutando por justiça, somos todos nós, / A opressão não cala, a revolta tá na rua, / Gritamos por mudança, a batalha continua. Refrão: A gente não se cala, não se rende à opressão, / Somos resistência, força de uma nação, / O sistema pode tentar, mas não vai nos parar, / Nosso grito é forte, impossível de ignorar. Verso 2: Eles querem nos calar, mas a voz é nossa arma, / Cada verso, cada rima, é um soco na cara, / Levanta a cabeça, irmão, segue na missão, / Na batida do trap, somos revolucionários. Refrão: A gente não se cala, não se rende à opressão, / Somos resistência, força de uma nação, / O sistema pode tentar, mas não vai nos parar, / Nosso grito é forte, impossível de ignorar. Ponte: Sei que a luta é dura, mas não vamos desistir, / Cada passo dado é motivo pra seguir, / Unidos somos fortes, não há como negar, / Protesto é a arma, vamos continuar. Refrão: A gente não se cala, não se rende à opressão, / Somos resistência, força de uma nação, / O sistema pode tentar, mas não vai nos parar, / Nosso grito é forte, impossível de ignorar.
Com base em seus conhecimentos sobre a ditadura militar no Brasil, criou uma música de resistência à ditadura. Use como base músicas de autores (compositores) como Chico Buarque e Caetano Veloso, mas a letra deve ser no estilo de Racionais MC.	Esqueceram de Nós / O passado não morreu, só trocaram a farda... Presta atenção... / 64 chegou, a voz calou, / Quem resistiu, o sistema apagou. / Mãe chorando, filho sumindo, / No porão escuro, só grito e frio. / Quem lembra, lembra, quem tombou, tombou, / O livro não conta quem realmente sangrou. / Ditadura é o quê? Liberdade onde? / Se os lobo tão solto e se veste de homem... / Promessa de ordem, era só opressão, / Favela sofria, só bala e prisão. / Os rico brindava, blindado e contente, / Enquanto o pobre virava indigente. / Quem lembra, lembra, quem tombou, tombou, O livro não conta quem realmente sangrou. / Ditadura é o quê? Liberdade onde? / Se os lobo tão solto e se veste de homem... / Cuidado com os tempo, a história se vira, / Se cê não vigia, a bota te pisa...

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 05, evidenciam-se os resultados das escolhas temáticas e das discussões estilísticas dos estudantes do Ensino Médio, demonstrando a habilidade de manipular criticamente os comandos de estilo, mesclando a tradição lírica da MPB de resistência com o contorno rítmico do rap nacional para abordar a violência institucional do período ditatorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, evidenciamos discussões acerca da Inteligência Artificial na Educação, em sua maioria com foco no trabalho docente, destacando os pontos positivos de seu uso, como a agilidade na execução de tarefas rotineiras e administrativas, funcionando como suporte aos professores.

Além disso, discutimos os usos da Inteligência Artificial a partir do ChatGPT no ensino de História, ressaltando a capacidade dessa IA generativa de produzir textos e imagens sobre os movimentos sociais dos séculos XX e XXI, o que, por outro lado, suscita preocupações quanto à ética, à moral e à autoria das produções, bem como aos impactos no processo de aprendizagem dos alunos. Tais questões foram recorrentes nos textos analisados, que, simultaneamente, reconhecem o potencial da IA como ferramenta de apoio ao docente e suas possibilidades de uso no ensino.

Por outro lado, observamos certa dificuldade do uso profissional da IA pelos estudantes contemplados neste estudo. Existia entre eles o mito de que a IA resolveria por si só as dificuldades encontradas na disciplina História. Depois dos experimentos feitos, eles puderam entender as implicações éticas, técnicas e intelectuais do uso indiscriminado da IA na vida acadêmica. Eles perceberam que precisam ter conhecimento para usar com êxito a IA, imprimindo nos comandos dados traços particulares de valores, visões de mundo, interesses, angústias, curiosidades e critérios técnicos e científicos solicitados para a execução das atividades pedidas no ensino de História.

Por fim, evidenciamos a necessidade de capacitação dos docentes para a inserção da IA na educação, de modo que acompanhe seu desenvolvimento e as transformações no ensino e na aprendizagem de forma geral. Considera-se inevitável a utilização dessas ferramentas, e a ausência de formação adequada pode comprometer a evolução educacional, além de perpetuar cenários de plágio acadêmico e a disseminação de informações imprecisas (as chamadas alucinações da IA).

Como limitações do estudo, destacam-se a realização da experiência em uma única instituição e a ausência de instrumentos quantitativos de avaliação da aprendizagem. Pesquisas futuras poderão ampliar o número de participantes, comparar diferentes componentes curriculares e investigar os impactos do uso

da IA em competências específicas de leitura, escrita e argumentação histórica. Apesar dessas limitações, os resultados reforçam a relevância da formação docente para a integração ética, crítica e pedagogicamente orientada da IA no ensino de História.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CAMPOS, Luis Fernando Altenfelder de Arruda; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Semiformação e inteligência artificial no ensino. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180139, 2020. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0139. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RMMLt3y3cwPs9f4cztTtMSv/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBWxJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2023.

FONSECA, Enir da Silva; BARBOSA, Frederico Kauffmann. Navegando além das paredes da sala de aula: a revolução da inteligência artificial na educação a distância e a vanguarda do ensino híbrido. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 21-71, 2024. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2171>. Acesso em: 23 nov. 2024.

GIRAFFA, Lucia; KOHLS-SANTOS, Pricila. Inteligência artificial e educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 116-134, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48127>. Acesso em: 23 nov. 2024.

GONÇALVES, Artur Marecos Parreira e Moreira; LEHMANN, Lucia de Mello e Souza; OLIVEIRA, Mariana Ferreira. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 975-999, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nM9Rk8swvtDvwWNrKCZtjGn/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAES, Géssica Cereta de; KNOLL, Graziela Frainer; GHISLENI, Taís Steffenello. Inteligência artificial no ensino e na comunicação: aplicações e perspectivas. **Disciplinarum Scientia: Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 24, n. 2, p. 49-62, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/4681>. Acesso em: 23 nov. 2024.

PICÃO, Fábio Fornazieri; GOMES, Lucas Ferreira; ALVES, Luciene; BARPI, Odinei; LUCCHETTI, Tatiane Alves. Inteligência artificial e educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. **Revista Amor Mundi**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 197-201, 2023. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/254>. Acesso em: 23 nov. 2024.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINSKY, Jaime (org.). **Ensino de História e a criação do fato**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 16, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/rxWn7YQbndZMYs9fpkxbVXv/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SANTOS, Sanval Ebert de Freitas; JORGE, Eduardo Manuel de Freitas; WINKLER, Ingrid. Inteligência artificial e virtualização em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: desafios e perspectivas tecnológicas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 2-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8656150>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SICHMAN, Jaime Simão. Inteligência artificial e sociedade: avanços e riscos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 35, n. 101, p. 37-50, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/c4sqqrthGMS3ngdBhGWtKhh/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SILVA, Keila Ramos da; BARRETO, Alanderson de Oliveira; SILVA, Marcelo de Oliveira; COSTA, Maria da Guia da. Inteligência artificial e seus impactos na educação: uma revisão sistemática. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 411-435, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4353>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães (orgs.). **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Marina Vianna de; BORGES, Marina Fontes; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. Análise de conteúdo sobre inteligência artificial e educação em veículos de imprensa no Brasil. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 3, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/17857>. Acesso em: 23 nov. 2024.

MULTIVERSO E-LAS: LETRAMENTO MIDIÁTICO RACIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO MARANHÃO

Francisca Márcia Costa de Souza¹

Isnária Jamily da Cruz Silva²

Paola Maria Santos³

INTRODUÇÃO

O Brasil contemporâneo enfrenta o crescimento do negacionismo científico, da desinformação e do discurso de ódio nas mídias digitais, fenômenos que impactam a formação crítica e cidadã dos estudantes. Nesse cenário, a educação assume papel central no desenvolvimento do letramento midiático, capacitando estudantes e famílias a analisar informações de forma crítica, produzir conteúdos digitais com responsabilidade e participar de maneira ética e transformadora dos ambientes virtuais.

Partindo disso, como o conceito de multiverso, enquanto abordagem criativa presente na ficção científica, na fantasia e nas teorias científicas, pode contribuir para pensar mundos possíveis e utopias no contexto pós-pandemia de Covid-19, considerando os desafios da desinformação, das *fake news* e das desigualdades de gênero no acesso e uso das tecnologias digitais (computadores, tablets e smartphones) em processos de alfabetização e divulgação científica nas modalidades virtual, remota, *blended* e *e-learning*?

Neste contexto, toda pessoa tem o direito à liberdade de opinião e de expressão. Todavia, com o advento da internet e das mídias digitais, a fronteira entre liberdade de expressão e ofensas, radicalismo ou crimes é constantemente borrada. Casos de violência na internet tornaram-se comuns. Esmaece no

1 Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí UFPI. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico pelo Instituto Federal do Maranhão. E-mail: francisca.souza@ifma.edu.br.

2 Graduanda no ensino superior integrado ao curso de Licenciatura em Geografia na UFPI Campus Universitário Ministro Petrônio Portella. E-mail: isnaria.jamily@acad.ifma.edu.br.

3 Estudante do Curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFMA Campus Coelho Neto; E-mail: ricardo.paulo1@acad.ifma.edu.br.

horizonte distante o filtro do bom senso. Parece não existir uma barreira ética e de práticas democráticas de usos da internet, cabendo ao Estado, à sociedade e às instituições escolares a mediação desse problema. Diz-se tudo a respeito de qualquer assunto, ao mesmo tempo em que se demanda ter opinião sobre tudo. Os especialistas improvisados propagam-se nas mídias digitais. A sensação é de desamparo e angústia. Antes que se amadureça minimamente um raciocínio sobre um determinado assunto, ele já se encontra ultrapassado e desinteressante — é notícia velha.

Portanto, com este artigo, tivemos como objetivos analisar os efeitos das modalidades virtual, remota, *blended* e *e-learning* na circulação de informação; analisar o uso de tecnologias digitais (computadores, tablets e smartphones) na formação científica, com foco em gênero; e propor ações e materiais de divulgação científica com base em perspectivas antirracistas e feministas.

Com essas intenções, acreditamos que as instituições escolares são responsáveis por difundir e aprimorar a capacidade dos estudantes de se expressar, de procurar e receber informações. Contudo, com as mídias digitais, é preciso que a escola e os educadores fiquem atentos e busquem se atualizar. Neste sentido, é preciso que a escola esteja conectada com o mundo digital e ofereça Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) aos seus alunos. A AMI possibilita aprimorar a capacidade de articular ideias, buscar informações e se relacionar criticamente com as opiniões de outras pessoas. Em sociedades democráticas, a preocupação com a alfabetização midiática é primordial para se manter a salvo as instituições e uma sociedade livre do bombardeio diário de notícias falsas, vazias e virais. Além disso, a AMI é responsável por possibilitar estratégias e ações que ajudem a selecionar conhecimentos cruciais, fornecer habilidades requeridas para o mundo digital e capacidade de avaliar notícias, provendo ferramentas fundamentais e indispensáveis para o exercício da cidadania e participação democrática no mundo virtual.

Assim, a pretensão foi possibilitar a discussão e a reflexão sobre uma rede cultural da ciência entre as escolas de campo no leste maranhense, viabilizar a formação de professores com o conhecimento atualizado, aprimorado e plural sobre mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem, e empoderar crianças, adolescentes e jovens para a sociedade de informação no contexto da democracia, provendo os estudantes de habilidades necessárias para avaliar as mídias e engajar-se como sujeitos livres, racionais, democráticos e autônomos. Para tanto, é necessário conhecer os mecanismos de construção da informação visando o diálogo intercultural, a compreensão coletiva e a colaboração entre as pessoas.

Dessa forma, este artigo aborda as *fake news* em convergência com o letramento digital como tema emergente da educação, articulando-o à proposta do Multiverso E-las, que se fundamenta na criação de “realidades alternativas”

para estimular o protagonismo digital de meninas e mulheres, permitindo a exploração de múltiplos cenários e perspectivas críticas.

A metodologia aplicada combina *Design Thinking* e práticas de letramento midiático em atividades de ensino, pesquisa e extensão no IFMA – Campus Coelho Neto. Promovendo a colaboração, o diálogo, a criatividade e a resolução de problemas, busca-se fortalecer o protagonismo feminino na era digital ao propor estratégias inovadoras para enfrentar a desinformação.

Conclui-se que o Multiverso E-las, ao integrar gênero, ciência, raça e classe, funciona como um corredor cultural da ciência, evidenciando o letramento midiático como um tema emergente e estratégico na educação profissional e tecnológica. O estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam participação ativa, consciência crítica e habilidades digitais, contribuindo para a formação de cidadãos informados e engajados no contexto contemporâneo.

DISCUSSÃO TEÓRICA

“Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua”.

Maria Teresa Freitas

No Brasil, o contexto atual é indelevelmente atravessado pela intensificação do negacionismo científico, pelo discurso de ódio nas mídias digitais e pela disseminação da desinformação como projeto político de dominação neocolonial e exclusão do processo de decisão democrático da maioria da população. O letramento digital, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ultrapassa a dimensão instrumental e técnica do uso das tecnologias, assumindo um caráter social, cultural e comunicacional.

Conforme discutem Maria Teresa de Assunção Freitas (2010) e Carolyn Wilson (2013), o letramento digital refere-se aos contextos sociais e culturais de discurso e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticas e sociais que emergem das interações digitais. Os ambientes de comunicação passam, assim, a constituir parte essencial do entendimento cultural do que significa ser letrado na contemporaneidade.

Aplicado à ideia central deste texto que articula multiverso e divulgação científica, o letramento digital possibilita aos estudantes compreender e produzir conhecimento de forma crítica, criativa e colaborativa. A noção de multiverso amplia essa perspectiva ao propor a coexistência de múltiplas narrativas e realidades possíveis, favorecendo reflexões sobre a diversidade de interpretações na produção científica (Moraes, 2022).

Nesse sentido, o letramento digital não se restringe à habilidade de operar ferramentas tecnológicas, mas envolve também uma postura crítica diante da informação. De acordo com Freitas (2010) e Wilson (2013), essa prática compreende a capacidade de avaliar criticamente o conteúdo, ou seja, de julgar o que se encontra na rede, além de desenvolver competências de leitura em modelos não lineares ou hipertextuais. Também implica aprender a associar informações provenientes de diferentes fontes, construindo conhecimento diante da internet, e adquirir habilidades de busca para lidar com o que os autores denominam de “biblioteca virtual”.

Pelas questões apresentadas anteriormente, reconhecemos a necessidade de aperfeiçoamento das práticas de democratização da ciência na educação básica, desenvolvidas no espaço escolar, através das tecnologias educacionais e da internet como possibilidade de “muitos-mundos” ou “Multiverso”.

Vivemos em um mundo no qual a qualidade da informação que recebemos tem um papel decisivo na determinação de nossas escolhas e ações, incluindo nossa capacidade de usufruir das liberdades fundamentais e da capacidade de autodeterminação e desenvolvimento. Movida pelos avanços tecnológicos nas telecomunicações, manifesta-se também a proliferação das mídias e de outros provedores de informação, por meio de grandes qualidades de informação e conhecimento que são acessadas e compartilhadas pelos cidadãos. Com esse fenômeno, e partindo dele, existe o desafio de avaliarmos a relevância e a confiabilidade da informação sem qualquer obstáculo ao pleno usufruto dos cidadãos em relação aos seus direitos à liberdade de expressão e ao direito à informação. É nesse contexto que a necessidade da alfabetização midiática e informacional (AMI) deve ser vista: ela expande o movimento pela educação cívica que incorpora os professores como os principais agentes de mudanças (Wilson, 2013, p. 11).

A partir da interpretação de “muitos-mundos”, que pensa a partir de “realidades alternativas”, podemos viajar entre os “universos” ou “multiversos”, expandindo a nossa compreensão do fenômeno analisado através de “outra versão possível” e, assim, estourar a “bolha” do possível no “mergulho fantástico da possibilidade” de “e-las” — mulheres e meninas da cidade ou do campo participarem da ciência.

Os conceitos de multiverso e realidade paralela são muito utilizados na cultura pop, principalmente na ficção científica e em franquias de super-heróis e histórias em quadrinhos, como as da Marvel e DC Comics. Apesar de exagerarem nos recursos ao criarem enredos fantasiosos, essas produções se baseiam em algumas teorias científicas que dão abertura para diversas interpretações (Moraes, 2022).

Em um contexto marcado pelo revisionismo histórico, *fake news* e desinformação, o multiverso é uma abordagem criativa da realidade, a ser almejada pela ficção científica, pela fantasia e pelas teorias científicas para pensar os “mundos possíveis” e as “utopias” para o mundo pós-pandemia de

Covid-19. A pandemia de Covid-19 intensificou esse cenário, ao mesmo tempo em que evidenciou as desigualdades de acesso digital e a urgência de políticas de alfabetização científica (Auler; Delizoicov, 2001; Paula; Lima, 2007). Nesse contexto, o letramento digital emerge como um eixo estruturante da formação dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no Maranhão, onde o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA (2019) destaca o compromisso com a inclusão social, tecnológica e informacional.

Vislumbramos articular infinitas possibilidades para resolver o problema da desinformação através do letramento midiático, partindo do protagonismo das mulheres e meninas na era digital. Daí decorre o uso do prefixo “e-” que acompanha o termo “elas”. Ao incluir a letra “e” ao conjunto de palavras, como em *e-Commerce*, *e-Shopping* e *e-Learning*, estamos associando tais conceitos ao universo digital, eletrônico e à internet, conforme explicam Álvaro Lima e Antônia Capitão (2003).

Essa transição do espaço analógico para o digital culmina no desenvolvimento de ecossistemas virtuais de aprendizagem que redefinem o papel do estudante na rede, caracterizando o que José Carlos Mota (2009) conceitua como a evolução do *e-learning* tradicional para o *e-learning* 2.0, pautado pela colaboração ativa e pela criação descentralizada de conteúdos.

Em vista disso, possibilita-se pensar a modalidade virtual, remota, *blended e-learning* (Martins Filho; Gerges; Fialho, 2015) da alfabetização e da divulgação científica perante o uso de computadores, tablets e smartphones no processo de desinformação e *fake news*. Além disso, emerge a perspectiva de inserção da categoria gênero no enfrentamento às desigualdades tecnológicas sofridas por mulheres e meninas. Nesse sentido, a metáfora do multiverso, presente na ficção científica, na cultura *pop* e em algumas teorias da física contemporânea (Moraes, 2022), inspira novas formas de pensar a educação.

Ao considerar a coexistência de múltiplas realidades e perspectivas, o multiverso amplia o debate sobre ciência, cultura digital e diversidade, propondo a valorização de epistemologias não hegemônicas e o diálogo entre saberes locais e globais. Essa abordagem se aproxima das discussões de Danielle Farfus e Maria Cristina Souza Rocha (2007) e de Alcides Monteiro (2022) sobre inovação social, entendida como a criação de soluções coletivas e transformadoras para desafios contemporâneos.

Para esta proposta, partimos dos acordos internacionais que norteiam este trabalho sob o prisma da igualdade e equidade de gênero. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW) é uma delas. Somam-se a ela a Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim (1995), a Resolução 1325 do Conselho de Segurança da ONU sobre Mulheres, Paz e Segurança (2000), e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU Mulheres, 2017).

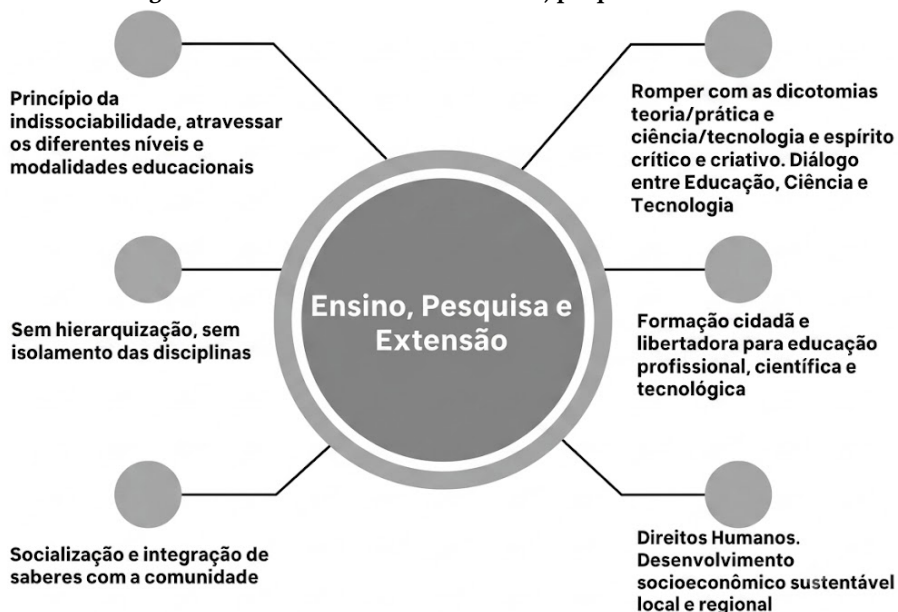
METODOLOGIA

A pandemia exigiu que a ciência fosse cada vez mais acessível e que a sociedade cooperasse para o seu devido combate. Desse modo, termos e procedimentos técnico-científicos passaram a fazer parte do cotidiano da população brasileira. Por isso, é fundamental que as instituições possuam programas que estimulem a divulgação científica aliada à inovação na educação escolar, promovendo a interação científica e o diálogo entre cientistas e a sociedade civil por meio de sites, redes sociais e outras plataformas digitais.

Buscando integrar ensino, pesquisa e extensão na divulgação científica, propõem-se estratégias e ações de otimização no uso de fontes digitais. O objetivo é acessar informações de pesquisas regionais do IFMA – Campus Coelho Neto, bem como revelar o potencial das informações já existentes para o compartilhamento científico.

Neste aspecto, para planejar as ações de ensino, pesquisa e extensão, foi necessário analisar, por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2010; Sousa e Santos, 2020), o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA (2019), buscando compreender de que maneira a instituição concebe a indissociabilidade entre essas três dimensões. Identificou-se que esses termos aparecem associados conjuntamente em 46 passagens do documento. A síntese dessa visão institucional integrada está representada graficamente na Figura 01:

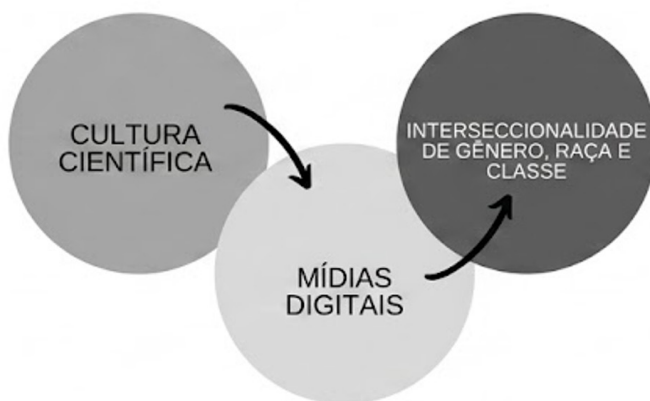
Figura 01: Visão institucional de ensino, pesquisa e extensão.



Fonte: Elaboração própria.

Partindo desse entendimento, esta pesquisa aplicada, de abordagem interdisciplinar e qualitativa, na área de Comunicação Social para divulgação científica nas escolas de campo no leste maranhense, parte da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, tendo como base epistemológica as teorias pós-coloniais e de gênero. Para tanto, partimos do Plano De Desenvolvimento Institucional do IFMA (2019-2023) para pensar as questões de gênero e diversidade no ensino, que afirma que “a práxis de Ensino deve respeitar e valorizar a diversidade humana expressas em suas múltiplas facetas tais como as relacionadas às questões étnico-racial, cultural, de gênero, de deficiência, entre outras” (IFMA, 2019 p. 43). Assim, é possível apontar as principais chaves de leituras que fundamentam esta pesquisa, conforme figura 02:

Figura 02: Categorias analíticas estruturantes da metodologia de trabalho.



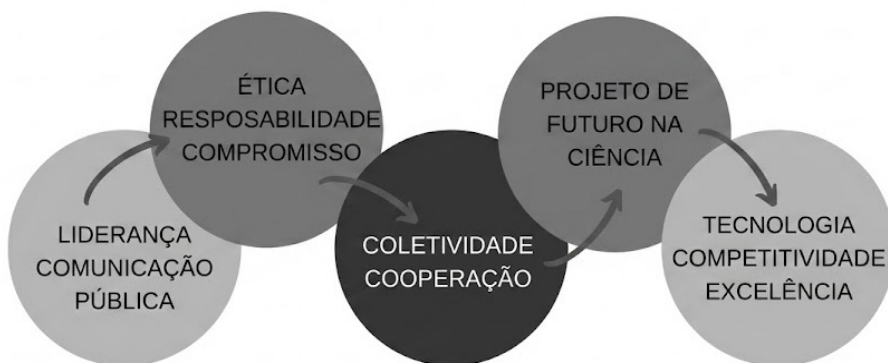
Fonte: Elaboração própria.

Na figura 02, A base epistemológica da metodologia integra três pilares essenciais: a Cultura Científica, focada no desenvolvimento do pensamento crítico e da alfabetização científica; as Mídias Digitais, que atuam como mediadoras pedagógicas para promover a autonomia e a colaboração; e a Interseccionalidade, que orienta a divulgação científica a partir da valorização da diversidade de gênero, raça e classe.

Dialogando com o referido documento, ele aponta para preocupações voltadas para os Direitos Humanos, especialmente em um contexto marcado por múltiplas violações culturais, políticas e de gênero. Demonstrando que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia precisa avançar no “plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos proclamados pela Declaração Universal” (IFMA, 2019, p. 60). Assim, é urgente o respeito e valorização de projetos que enfrentem esses conflitos e que eduquem para defesa e o respeito dos direitos humanos. Neste caso, esse projeto traz

como protagonistas as meninas e as mulheres (estudantes, jovens pesquisadoras e educadoras) das escolas do campo no leste maranhense. No intuito de desenvolver competências, habilidades, atitudes e conhecimentos para. Assim, o projeto se organize em eixos temáticos, conforme demonstrado na figura 03:

Figura 03: Eixos temáticos de atividade de ensino, pesquisa e extensão.



Fonte: Elaboração própria.

As atividades de cada eixo temático abrangem a formação de grupos de trabalhos que irão participar e desenvolver: encontros presenciais e virtuais, oficinas, cursos, e produção de material didático. Neste aspecto, o PDI também aponta para “o aperfeiçoamento das Políticas de Pesquisa e Inovação”. Entre elas, gostaríamos de destacar: “Formular e executar políticas institucionais de promoção da igualdade e incentivar práticas de combate a todo e qualquer tipo de discriminação social por meio da valorização da diversidade étnico-cultural e da igualdade de gênero (IFMA, 2019, p. 68).

Por isso, iremos adotar a formação de Grupos de Trabalhos, conforme mencionado, visando a institucionalização de um Grupo de Pesquisa “Educação, Gênero e Divulgação Científica”, visando desenvolver “pesquisas básicas”, “pesquisas teóricas, e “pesquisas aplicadas”, na resolução de problemas como “educação e violência de gênero”, “ciência, desinformação”, “divulgação científica e mídias digitais”. Dessa forma, as Metodologias ativas são interessantes para este trabalho, conforme figura 04.

Figura 04: Abordagens das Metodologias Ativas no ensino, pesquisa e extensão.



Fonte: Elaboração própria.

Cabe ressaltar que as metodologias ativas favorecem os desenvolvimentos das atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para ludicidade, promoção de debates, pesquisa de campo, aplicação tecnológica, estudos e atividades em grupo. Nesta abordagem, é interessante também que podemos dialogar com a comunidade local. Através de ações de extensão, iremos organizar nas escolas do campo eventos e minicursos, de forma colaborativa e ressignificando a “cultura do compartilhamento”. Para pensar em Inovação Social, partimos do entendimento de Monteiro (2022) e Farfus e Rocha (2007), conforme demonstrado na figura 05:

Figura 05: Metodologia e estrutura: novas exigências sociais e de inovação.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, este texto se debruçou sobre o problema social “educação, gênero, ciência”, a partir do recorte da “desinformação”, “*fake news*” e “democracia”. O intuito é pensar a educação digital visando um programa institucional de Divulgação Científica e Democracia. Neste sentido, a Inovação Social é interessante pelo viés do “compromisso com a transformação social”, “criação de espaço para descobertas e demandas sociais”, “organização e sistematização do conhecimento e informação”, “formulação de projeto pedagógico digital”, “diálogo entre diferentes saberes”, “difusão e ação educativa” e “processos participativos” (Farfus; Rocha, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do projeto demonstram que a divulgação científica, quando articulada com a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), torna-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas na sociedade contemporânea. Segundo Auler e Delizoicov (2001), “a alfabetização científico-tecnológica permite ao indivíduo compreender os conceitos científicos, avaliar informações e participar ativamente da construção de conhecimento”. Nesse sentido, a proposta do projeto evidencia a necessidade de aproximar o público do conhecimento científico de forma acessível e crítica,

utilizando mídias digitais como instrumentos de construção e disseminação de saberes, conforme figura 06.

Figura 06: Estratégias de enfrentamento à desinformação no contexto do multiverso E-las: Formação, Práticas Colaborativas, Aplicação Tecnológica e Inovação Social.



Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 01, no eixo do Ensino, o foco é na análise das modalidades educacionais digitais possibilitar compreender como as diferentes formas de ensino (virtual, remota, *blended* e *e-learning*) impactam a circulação de informações técnicas. Esta abordagem corrobora as discussões de Martins Filho, Gerges e Fialho (2015) sobre a necessidade de adaptar as metodologias de ensino às realidades digitais contemporâneas. O eixo da Pesquisa se debruça sobre a análise do uso de tecnologias digitais com foco de gênero materializa o intento de investigar as desigualdades no acesso e uso das tecnologias. Esta perspectiva alinha-se com as discussões de Klanovicz e Ri (2020) sobre a importância da inclusão feminina nos espaços tecnológicos e científicos.

Quadro 01: Estratégias de Enfrentamento à Desinformação na Educação Profissional e Tecnológica.

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FOCO TEMÁTICO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS/ TECNOLOGIAS
ENSINO	Analisar os efeitos das modalidades virtual, remota, <i>blended</i> e <i>e-learning</i> na circulação de informação técnica.	<i>Fake news</i> no contexto profissional; Ética no uso de tecnologias educacionais.	Aulas práticas com análise de casos reais; Simulações de ambientes de trabalho digitais; Projetos integradores com foco em desinformação.	Ferramentas de <i>e-learning</i> ; Plataformas de colaboração virtual; Softwares de simulação profissional.
PESQUISA	Analisar o uso de tecnologias digitais (computadores, tablets, smartphones) na formação científica com foco em gênero.	Notícias falsas nos setores produtivos; Desigualdades de gênero no acesso tecnológico.	Pesquisa-ação com empresas locais; Análise de conteúdo digital; Estudos sobre divisão digital de gênero.	Laboratórios de informática; Dispositivos móveis; Ferramentas de análise de dados.

EXTENSÃO	Propor ações de divulgação científica com base em perspectivas antirracistas e feministas.	Popularização da ciência aplicada; Protagonismo feminino na tecnologia Feiras tecnológicas.	Feiras tecnológicas comunitárias; Oficinas de divulgação científica; Cursos de formação para mulheres.	Unidades móveis de qualificação; Redes sociais educativas; Materiais didáticos inclusivos.
INOVAÇÃO SOCIAL	Desenvolver materiais de divulgação científica antirracistas e feministas para EPT.	Tecnologias sociais inclusivas; Educação digital antirracista.	<i>Hackathons</i> para produção de materiais; Incubação de projetos de divulgação; Parcerias com movimentos sociais.	<i>Fab Labs</i> comunitários; Ferramentas de produção multimídia; Plataformas de compartilhamento.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

As ações de Extensão são atravessadas por estratégias de divulgação científica baseadas em perspectivas antirracistas e feministas. Essa abordagem dialoga com as reflexões de Wildson Luiz Pereira dos Santos (2007, p. 474), ao destacar a “educação científica na perspectiva de letramento como prática social” comprometida com a transformação de realidades excludentes. Paralelamente, o eixo de Inovação Social foca no desenvolvimento de materiais de divulgação científica que incorporem, de modo efetivo, as vertentes antirracistas e feministas. Essa orientação aproxima-se das discussões de Danielle Farfus e Maria Cristina Souza Rocha (2007) sobre a inovação social caracterizada como um processo de criação de soluções coletivas para problemas sociais complexos.

Em síntese, os resultados mostram que o multiverso, enquanto ferramenta conceitual, e a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), como prática pedagógica, ampliam o alcance da divulgação científica, permitindo que os sujeitos construam uma compreensão mais crítica, plural e inclusiva da ciência. A articulação com metodologias inovadoras e com perspectivas de gênero reforça a importância de tornar a produção científica acessível, diversificada e socialmente relevante (Auler; Delizoicov, 2001; Farfus; Rocha, 2007; Martins Filho; Gerges; Fialho, 2015; Klanovicz; Ri, 2020; Monteiro, 2022; Moraes, 2022; Wilson, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou sensibilizar e consolidar uma ciência socialmente comprometida, inclusiva e decolonial, articulando ensino, pesquisa e extensão no contexto do IFMA na proposição de atividades para as escolas do campo do leste maranhense. Ao integrar metodologias ativas, inovação social e cultura digital, a proposta amplia a alfabetização científica e midiática, promove a autonomia comunitária e fortalece o protagonismo feminino e juvenil na ciência, consolidando uma prática de ciência pública e cidadã.

Para concluir, o problema focalizado no contexto da democratização do conhecimento científico na educação básica contempla as concepções de processos criativos e tecnológicos em uma perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, abordagens como o *Design Thinking*, a *Cultura Maker*, o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK) e as metodologias ativas, a exemplo do ensino por projetos, da aprendizagem baseada em problemas, do ensino híbrido ou *blended* e da sala de aula invertida, configuram-se como possibilidades atraentes e com grande potencial para o desenvolvimento do letramento digital.

Dessa forma, essas estratégias metodológicas representam caminhos contemporâneos e relevantes para promover a construção crítica do conhecimento científico, integrando tecnologia, inovação e práticas pedagógicas efetivamente centradas no estudante.

REFERÊNCIAS

- AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/44/203>. Acesso em: 6 nov. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FARFUS, Danielle; ROCHA, Maria Cristina Souza. Inovação social: um conceito em construção. In: FARFUS, Danielle; ROCHA, Maria Cristina Souza (orgs.). **Inovações sociais**. Curitiba: SESI/SENAI/IEL/UNINDUS, 2007. p. 13-34. Disponível em: http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2012/05/15/569/20130904104218759870i.pdf#page=13. Acesso em: 22 nov. 2021.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.
- INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO - IFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. São Luís: IFMA, 2019. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- KLANOVICZ, Luciana Regina Faciabem; RI, Maura de Oliveira. Mulheres na ciência: uma entrevista com a física Marcia Cristina Bernardes Barbosa. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 298-307, jul./dez. 2020.
- LIMA, Álvaro; CAPITÃO, Antónia. **e-Learning e e-Conteúdos: aplicações das tecnologias de informação ao ensino e formação**. Lisboa: Centro Atlântico, 2003.

MARTINS FILHO, Lourival José; GERGES, Nelson Reinaldo Cesar; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Design Thinking, cognição e educação no século XXI. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 579-596, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/5029/14774>. Acesso em: 18 set. 2022.

MONTEIRO, Alcides. O que é a inovação social? Maleabilidade conceitual e implicações práticas. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 65, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/TgyQQ73yL9qF5R3xvSS3J9L/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2022.

MORAES, Luiza. Entenda o que a ciência diz sobre os multiversos de “Doutor Estranho”. **Revista Galileu**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2022/05/entenda-o-que-ciencia-diz-sobre-os-multiversos-de-doutor-estranho.html>. Acesso em: 1 out. 2022.

MOTA, José Carlos. **Da Web 2.0 ao e-learning 2.0: aprender na rede**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do E-Learning) - Universidade Aberta, Lisboa, 2009. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf. Acesso em: 1 out. 2022.

ONU MULHERES. **Glossário de termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas**. Brasília: ONU Mulheres, 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Glossario-ODS-5.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

PAULA, Helder de Figueiredo; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Educação em ciências, letramento e cidadania. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 26, p. 3-9, nov. 2007. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc26/v26a02.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2013.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, set./dez. 2007.

SOUSA, José Rodrigues de; SANTOS, Sandra Célia Muniz dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020.

WILSON, Carolyn. **Letramento midiático e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO; UFTM, 2013.

CIÊNCIA, ARTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE UMA PRÁTICA AVALIATIVA INTERSECCIONAL E SENSORIAL NO ENSINO SUPERIOR

Jefferson Andrade Silva¹

Maria Esmeralda Marques²

Kaic Augusto Félix de Medeiros Belmont³

INTRODUÇÃO

Compreender o racismo na sociedade contemporânea exige analisar como esse fenômeno se manifesta no cotidiano, impactando diretamente as vivências da população negra ao gerar diversos prejuízos físicos, materiais e psicológicos. Por se apresentar muitas vezes de forma sutil, torna-se fundamental buscar uma definição clara e sistematizada desse fenômeno, uma vez que o racismo se estruturou historicamente de maneira a naturalizar contextos de injustiça e precarização da vida, motivados pela construção social da “diferença” (Lima, 2020). Tendo em vista essa construção social, Almeida (2021) conceitua o “racismo estrutural” como sendo um fator inerente à estrutura da sociedade, que condiciona o funcionamento das instituições sociais. Desse modo, a conjuntura social constitui-se como um solo fértil para manifestações do racismo.

Para Lima (2020), o racismo é uma ideologia expressa por crenças e atitudes explícitas, como a violência, ou implícitas, como o preconceito, que provocam discriminação e restrição de oportunidades. Esse processo divide os grupos humanos em “raças” a partir de características fenotípicas para sustentar a ideia de superioridade racial, configurando a soma de preconceito e poder em uma manifestação vertical exercida por quem ocupa privilégios sociais e

1 Doutorando em Psicologia Social (UEPB) e Docente do curso de Psicologia da Faculdade Internacional da Paraíba (FIPB). E-mail: jeffersonas02@gmail.com.

2 Estudante de graduação em Psicologia da Faculdade Internacional da Paraíba (FIPB). E-mail: esmeraldamarques662@gmail.com.

3 Estudante de graduação em Psicologia da Faculdade Internacional da Paraíba (FIPB). E-mail: kaicaugustofmb@gmail.com.

institucionais. Essa estrutura opera em três níveis interdependentes: o individual (de pessoa para pessoa), o cultural (crenças e estereótipos acomodados na sociedade) e o institucional ou estrutural, o qual se manifesta na esfera macrossocial por meio das instituições e ideologias vigentes, retroalimentando e validando o racismo em todas as dimensões (Lima, 2020).

Essa engrenagem macrossocial e institucional reverbera diretamente no campo educacional, influenciando inclusive a formação em Psicologia. Desde os seus primórdios, a graduação nessa área direcionou a construção de uma ciência no campo da saúde baseada na suposta neutralidade e objetividade, assumindo uma visão unidirecional e canonizada na construção de saberes. Como consequência, esse modelo negligenciou e inferiorizou as plurivivências e outras formas de construção do conhecimento fundamentadas nas subjetividades culturais, raciais e políticas (Miranda *et al.*, 2024).

Sob a perspectiva de Gomes (2012), esse apagamento decorre diretamente das colonialidades do saber presentes na educação brasileira. Para romper com essa barreira, torna-se evidente a necessidade de reconhecer que as sabedorias e vivências historicamente marginalizadas produzem um conhecimento real e válido, com pleno potencial para se tornar objeto de estudos e investigação científica.

Diante desse cenário, o Brasil enfrenta o desafio histórico de superar esses modelos epistêmicos tradicionais, brancos e eurocêtricos, caminhando em direção a práticas pedagógicas que assumam um compromisso ético-político com os direitos humanos e a transformação social (Miranda *et al.*, 2024). Essa transição exige reformulações profundas nas estruturas curriculares e nas posturas docentes, convocando as instituições de ensino a descentralizarem o conhecimento e a validarem novas epistemologias.

No contexto do Nordeste brasileiro, especificamente em João Pessoa, capital da Paraíba, essa necessidade se torna ainda mais premente, exigindo que o chão da sala de aula seja um espaço de fissura e decolonialidade. Assim, a formação voltada para as relações étnico-raciais contribui para o enfrentamento do racismo no contexto acadêmico (Veras *et al.*, 2022). Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam estar comprometidas com as relações étnico-raciais, problematizando o racismo em suas múltiplas dimensões e promovendo a valorização da pluralidade cultural, não se limitando a abordagens esporádicas ou restritas ao cumprimento da legislação, mas construindo um espaço de reconhecimento dessas opressões, de diálogo e de justiça social (Valente; Dantas, 2021; Siqueira; Dias; Amorim, 2021).

Portanto, para que os futuros psicólogos possam compreender as complexas dinâmicas do sofrimento ético-político e os efeitos psicossociais das

opressões, o debate acerca das relações étnico-raciais, do racismo estrutural e da racialização não pode ser tratado como um apêndice curricular, mas sim como um eixo estruturante da prática formativa.

Nesse cenário, a disciplina obrigatória intitulada “Psicologia, Raça, Gênero e Sexualidade”, integrante da grade curricular da Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), assume um papel estratégico. É nesta Unidade Curricular que se faz necessária a aplicação rigorosa e sensível das diretrizes amparadas pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2003; 2008). No entanto, o ensino dessas temáticas demanda itinerários pedagógicos que ultrapassem a mera transmissão passiva de dados epidemiológicos ou conceitos teóricos abstratos. Exige-se o desenvolvimento de metodologias que articulem ensino, pesquisa e extensão, mobilizando competências que toquem a sensibilidade ética e a empatia dos estudantes.

Diante disso, este relato de experiência apresenta os desdobramentos de uma prática pedagógica desenvolvida no curso de graduação em Psicologia da Faculdade Internacional da Paraíba (FPB). A iniciativa buscou aproximar o rigor da ciência à potência transformadora da arte, convertendo conteúdos teóricos densos em vivências estéticas e sensoriais. A relevância desse itinerário e o seu impacto na inovação metodológica foram reconhecidos nacionalmente, conferindo ao projeto a premiação máxima no Prêmio Docente Inspiração 2025, promovido pelo Ecossistema Ânima, na categoria Avaliação da Aprendizagem por Competências. A menção a esse marco justifica-se pela necessidade de pautar soluções avaliativas eficazes e engajadas no Ensino Superior contemporâneo.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar e socializar essa prática formativa, demonstrando como a avaliação processual e o protagonismo discente são capazes de consolidar uma educação antirracista no ambiente universitário. Para além de relatar a vivência local, o objetivo deste texto é disseminar boas práticas pedagógicas que conectem a teoria psicológica à realidade social, servindo como um modelo replicável para outras instituições de ensino que buscam instrumentalizar futuros profissionais para o compromisso ético com os direitos humanos e a diversidade.

MÉTODO

O presente trabalho configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e cunho descritivo-analítico, focado em uma prática avaliativa vivenciada no Ensino Superior. Daltro e Faria (2019) defendem que o relato de experiência (RE) é uma modalidade legítima de produção científica especialmente nas ciências humanas, pois consegue articular a descrição de

experiências práticas, reflexão crítica e fundamentação teórica. Essa articulação torna o RE um método sistematizado para expor experiências consideradas complexas e subjetivas.

O cenário da experiência foi a Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), uma instituição privada de ensino localizada no município de João Pessoa - PB, vinculada ao Ecossistema Ânima. Os sujeitos protagonistas e participantes da ação foram os estudantes de graduação do curso de Psicologia (N=60), matriculados na unidade curricular obrigatória “Psicologia, Raça, Gênero e Sexualidade”, distribuídos em turmas do turno noturno durante o semestre letivo de 2025.2.

O itinerário pedagógico foi estruturado sob a égide do modelo acadêmico E2A, que preconiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, aplicando a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A experiência foi desenhada como a avaliação processual (terceira e última avaliação/A3) da disciplina, dividida operacionalmente em duas etapas complementares ao longo do semestre:

Primeira etapa: seminário teórico/científico

A primeira etapa teve como foco a garantia de uma fundamentação teórica sólida e integrada. Ao todo, a avaliação estruturou-se a partir de três grandes eixos temáticos (Raça, Gênero e Sexualidade), sendo cada um deles ramificado em quatro grupos de trabalho, totalizando 12 núcleos de pesquisa na turma. Embora as temáticas fossem divididas didaticamente, a premissa central da disciplina foi a operação de uma perspectiva interseccional. Desse modo, os estudantes foram instigados a realizar o cruzamento constante entre as categorias de raça, gênero, sexualidade e classe social, compreendendo que essas marcas da diferença são indissociáveis na produção de subjetividades e nas dinâmicas de opressão estrutural.

Contudo, em consonância com a proposta, este relato de experiência irá se deter especificamente nas produções e vivências dos grupos que se debruçaram de forma mais estrita sobre o eixo das relações étnico-raciais. Os caminhos investigativos deste bloco contemplaram, de modo geral, as seguintes problemáticas:

- Representatividade e identidade racial no desenvolvimento psicológico: focado na infância, na adolescência e nos processos gerais de construção da autoimagem e subjetividade da pessoa negra;
- A repressão vivenciada pela população negra no Brasil: analisando os desdobramentos históricos e cotidianos da violência racial; e

- O racismo estrutural e seus efeitos psicológicos: investigando os impactos psicossociais da discriminação institucionalizada na saúde mental.

Para a execução desta etapa, os discentes percorreram as seguintes etapas:

1. Pesquisa bibliográfica: levantamento e análise crítica de artigos científicos, livros especializados e documentos oficiais sobre as temáticas raciais.
2. Pesquisa de campo/Entrevistas: realização de diálogos e escutas com profissionais da área e/ou sujeitos da comunidade externa, colhendo vivências e relatos reais sobre o impacto do racismo cotidiano.
3. Explicação teórica e apresentação: sistematização dos conceitos, dados epidemiológicos e achados empíricos, apresentados à turma sob a forma de seminários orais com o suporte de recursos visuais (slides, infográficos e vídeos).

Segunda etapa: a galeria sensorial e intervenção estética

A segunda etapa consistiu na transposição do conhecimento científico para a linguagem artística. O produto final deste momento foi a montagem e execução da instalação intitulada “Corpos insurgentes: intervenção estética e sensorial em Psicologia, Gênero, Raça e Sexualidade”, realizada no Viva FPB, evento institucional de culminância de encerramento do semestre, que funciona como uma Mostra Científica.

Os grupos transformaram os conceitos abstratos e as dores sociais pesquisadas em instalações estéticas e interativas, adaptando criativamente as salas e ambientes físicos da faculdade para a recepção do público. Para tanto, os alunos mobilizaram tecnologias e recursos multimídia diversificados, tais como: fotografias e cartazes de forte apelo visual; recortes e edições de áudio contendo as falas marcantes das entrevistas; projeções digitais via data show; paisagens sonoras (músicas, gritos, monólogos e relatos); além de intervenções performáticas breves.

A dinâmica de funcionamento da galeria sensorial obedeceu ao seguinte fluxo:

1. Recepção do público externo e interno em pequenas sessões e grupos guiados;
2. Breve introdução explicativa acerca dos objetivos e da proposta do projeto;
3. Livre circulação do público pelos ambientes imersivos, permitindo a interação direta e sensorial com as mídias e materiais;

4. Mediação ativa dos estudantes, que permaneciam nos espaços para acolher os visitantes, apresentar dados e conduzir reflexões críticas quando convidados a explicar as bases científicas de suas obras.

Os critérios avaliativos deste projeto priorizaram de forma processual a criatividade, o impacto estético, a fidelidade teórica ao tema escolhido e a capacidade de provocar reflexão e comoção no público participante. Todo esse percurso metodológico desenhou-se de forma gradual ao longo do período letivo. O cronograma geral distribuiu a formação dos grupos e a escolha das temáticas interseccionais nas semanas iniciais; a realização dos seminários científicos ocupou o meio do semestre, assegurando o lastro conceitual; e a preparação, montagem e abertura da Galeria Sensorial coroaram a reta final do período, consolidando o espaço acadêmico como um território de vivência decolonial e imersão comunitária de forte impacto social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos por meio desta prática pedagógica demonstra que a proposta alcançou impactos significativos na aprendizagem, superando os limites convencionais da sala de aula e os formatos tradicionais de aferição de conhecimento. Constatou-se que a metodologia adotada permitiu ir além da mera memorização passiva de conceitos teóricos, abrindo caminhos para que os graduandos construíssem autonomia e se reconhecessem como sujeitos ativos no processo de produção do saber. Ademais, a proposta ultrapassou os muros da faculdade, promovendo uma articulação real com a comunidade e permitindo que o conhecimento científico produzido sobre as relações étnico-raciais se estendesse para além do microssistema acadêmico, gerando impacto cultural e social no território local.

O engajamento demonstrado pelos estudantes constituiu um dos principais indicadores qualitativos do projeto. Sabendo-se que o turno da noite impõe desafios pedagógicos específicos, frequentemente associados ao desgaste de rotinas laborais enfrentadas pela maioria dos alunos, o desenho metodológico baseado no protagonismo discente e na colaboração mútua funcionou como um elemento mobilizador. Os discentes assumiram de forma autônoma a condução de todas as etapas operacionais: desde o levantamento bibliográfico e o desenho ético das entrevistas de campo até a edição técnica dos materiais audiovisuais e o planejamento da curadoria estética dos espaços imersivos. Nesse processo, a atuação docente deslocou-se do lugar de centralidade na transmissão de conteúdo para consolidar-se na mediação e facilitação da aprendizagem, supervisionando o rigor científico das investigações e fornecendo os suportes teóricos necessários.

A materialização dessa autonomia pôde ser observada na diversidade e na profundidade das instalações criadas pelos grupos focados na temática étnico-racial. No eixo focado na representatividade e na identidade racial na infância, um dos grupos desenvolveu uma história em quadrinhos autoral com protagonismo negro. Os estudantes criaram um super-herói negro e utilizaram o formato lúdico para a contação de histórias, com o objetivo de gerar identificação e fortalecer a autoimagem positiva de crianças. A proposta buscou associar atributos valorizados e positivos a pessoas negras, rompendo com os estereótipos historicamente consolidados na literatura e na mídia tradicional, ambientes nos quais as características de prestígio social costumam ser atribuídas à branquitude, enquanto os corpos negros são preteridos e associados a posições de inferioridade (Silva *et al.*, 2022).

Outra intervenção utilizou a música *A Carne*, de Elza Soares (1930-2022), como dispositivo disparador. Em uma sala previamente preparada, os discentes organizaram um percurso no qual o público caminhava sobre pedras que continham frases e situações racistas frequentemente ouvidas pela população negra em ambientes acadêmicos, corporativos e cotidianos. Ao longo do trajeto, os visitantes eram convidados a carregar uma mochila e nela depositar as pedras escolhidas. No final do circuito, ao retirarem e lerem as frases, o grupo mediava uma reflexão sobre o fardo psicossocial diário imposto pelo racismo estrutural. O dispositivo estético evidenciou que, embora a experiência permitisse descarregar a mochila ao final da dinâmica, a população negra precisa lidar com esse peso de maneira contínua e permanente no Brasil.

O impacto sensorial também estruturou a instalação de um terceiro grupo, que construiu um túnel de imersão focado nos efeitos psicológicos da discriminação. Ao passarem pelo ambiente, as pessoas utilizavam fones de ouvido para escutar áudios gravados pelos próprios alunos com falas racistas cotidianas, ao mesmo tempo em que visualizavam essas expressões nas paredes. Contudo, o percurso direcionava-se para uma perspectiva de acolhimento e potência: o final do túnel conduzia a um espelho, onde o visitante era convidado a se olhar, em uma proposta de afirmação da identidade, reconhecimento da beleza e valorização da criatividade negra.

Por fim, o quarto grupo realizou pesquisas de campo que resultaram na produção de um documentário em vídeo. Os estudantes entrevistaram pessoas da comunidade externa sobre suas vivências em relação ao racismo. A análise do material audiovisual revelou um dado clínico e psicossocial relevante: observou-se que, a depender do grau de instrução e escolaridade, muitas pessoas negras tendem a invisibilizar as violências sofridas, chegando a afirmar inicialmente que não sofriam racismo. Entretanto, ao longo dos depoimentos,

as falas entravam em contradição, pois os mesmos sujeitos que negavam o sofrimento pessoal relatavam situações explícitas de discriminação sofridas no cotidiano. O documentário permitiu discutir como o racismo opera de forma institucionalizada, sendo muitas vezes compreendido pela vítima como uma limitação ou questão individual, quando na verdade se trata de um fenômeno estrutural e coletivo.

A culminância dessas ações no Viva FPB demonstrou a aplicação prática das diretrizes do modelo institucional, que propõe um ecossistema de aprendizagem focado na integração real entre a sala de aula e as demandas da sociedade. Foi possível compreender, a partir dessa experiência, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como um princípio fundamental para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais no ensino superior.

No âmbito do Ensino, os estudantes aprofundaram e operacionalizaram as matrizes conceituais referentes às relações étnico-raciais e aos direitos humanos. Essa inserção curricular de forma orgânica colabora diretamente para a formação crítica dos discentes e para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo, movimento que se vê fortalecido pelas políticas de ações afirmativas e pela presença de pesquisadores negros no meio acadêmico, promovendo transformações estruturais na produção do conhecimento científico (Costa, 2022).

No eixo da Pesquisa, o método científico foi mobilizado por meio do tensionamento entre a literatura psicológica e os dados empíricos coletados nas entrevistas de campo, como as contradições observadas nos relatos do documentário. Essa articulação prática demonstra como a pesquisa amplia a produção e a circulação do conhecimento sobre as relações étnico-raciais, favorecendo o desenvolvimento de novas perspectivas voltadas ao enfrentamento das desigualdades. Todavia, a literatura aponta que esse campo investigativo ainda enfrenta sérios desafios relacionados à sua ampliação e ao seu fortalecimento institucional (Rodrigues; Barbosa; Ribeiro, 2022), o que torna iniciativas como esta ainda mais urgentes.

Por fim, na dimensão da Extensão, a iniciativa obteve êxito ao conectar o ambiente universitário à comunidade externa de João Pessoa, atraindo familiares, egressos e moradores locais para o debate social. Essa aproximação cumpre a função intrínseca da extensão universitária, que é aproximar a universidade da sociedade por meio do diálogo, potencializando a socialização dos saberes e o desenvolvimento de ações voltadas à valorização da diversidade, da equidade racial e à defesa dos direitos humanos, o que consolida o papel da universidade como um agente ativo de transformação social (Alves *et al.*, 2023).

Sob essa perspectiva de integração com a comunidade, a Galeria Sensorial funcionou como um espaço de reflexão e impacto político-cultural. Os visitantes relataram, por meio de *feedbacks* espontâneos, a importância da imersão nas instalações artísticas, descrevendo a experiência como um ponto fundamental para a compreensão das desigualdades e dos efeitos psicológicos causados pelo racismo estrutural. O uso dos dispositivos sonoros, visuais e performáticos funcionou como uma ferramenta de sensibilização, gerando momentos de silêncio reflexivo e debates importantes entre o público e os estudantes.

Diante desse percurso, a avaliação processual confirmou a construção de portfólios coletivos consistentes, nos quais ficou evidente que os estudantes foram além da simples demonstração de conhecimentos teóricos. Observou-se o desenvolvimento de competências complexas e importantes para o futuro exercício profissional na Psicologia. Destacaram-se o amadurecimento do senso crítico no exame das realidades sociais, a sólida articulação entre teoria e prática ao conectar a literatura científica às vivências das entrevistas, e a capacidade de trabalho colaborativo e resolução de problemas práticos durante a organização e montagem das salas. Além disso, evidenciou-se o avanço na capacidade de comunicação, demonstrado na habilidade de traduzir conceitos científicos complexos em linguagens artísticas acessíveis para o público em geral e o fortalecimento de competências socioemocionais ligadas à empatia e ao compromisso ético-político no combate às opressões sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica analisada neste relato demonstra o impacto profundo que a ressignificação das práticas avaliativas pode exercer no Ensino Superior. Ao deslocar o eixo da avaliação de um caráter meramente somativo e focado na memorização para um modelo processual pautado em competências, o projeto evidenciou que é possível construir um aprendizado denso, engajado e alinhado às demandas sociais contemporâneas. A transposição da teoria sobre as relações étnico-raciais para linguagens artísticas e interativas provou ser um itinerário pedagógico eficaz para despertar a sensibilidade ética e o senso crítico de futuros profissionais.

Ademais, a prática materializou com sucesso a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O engajamento total dos estudantes e os *feedbacks* intensos recebidos dos participantes deixaram claro o sucesso dessa integração. Os discentes, além de receberem muitos elogios da comunidade acadêmica e externa, puderam sentir de perto e na prática como a mediação estética tem o poder real de mobilizar afetos e reflexões profundas nas pessoas. Essa vivência

prática demonstrou que o conhecimento construído na universidade ganha uma potência muito maior quando se transforma em ação e diálogo com a sociedade.

Embora esta edição tenha se concentrado de forma mais estrita no eixo das relações étnico-raciais para atender a urgências formativas específicas, reconhece-se que novos ciclos desta mesma prática podem expandir seu escopo. Há um terreno fértil para que propostas futuras aprofundem com igual centralidade os demais marcadores da diferença, ou estabeleçam parcerias ainda mais duradouras com movimentos sociais e coletivos locais, ampliando a extensão universitária.

A premiação nacional concedida a esta iniciativa reforça a importância de socializar e disseminar boas práticas docentes que mostrem que a educação antirracista se faz no cotidiano da sala de aula. Pela simplicidade dos recursos utilizados e pela flexibilidade de sua estrutura, este modelo de intervenção estética e sensorial revela-se altamente replicável em outras áreas da saúde, educação e ciências humanas. Conclui-se, portanto, que o projeto não apenas transformou temporariamente o espaço institucional, mas consolidou um caminho viável para uma formação acadêmica decolonial, que instrumentaliza os estudantes a exercerem uma psicologia comprometida com a dignidade humana, com a equidade e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALVES, Maria Alda de Souza; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza; MELO, Lilian Maria da Silva; LOPES, Ana Clara de Castro. Extensão universitária: reflexões sobre gênero, relações étnico-raciais e educação inclusiva. **Revista UFG**, Goiânia, v. 23, p. 01-30, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/74882>. Acesso em: 30 jun. 2026.

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: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

COSTA, Andrea Lopes da. Ações afirmativas e transformações no campo intelectual: uma reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sgDQbJHKLgpK8fPBLr5tM5Q/>. Acesso em: 30 jun. 2026.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jul. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/>. Acesso em: 25 jun. 2026.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. São Paulo: Blucher, 2020.

MIRANDA, Gabriela da Cruz; ALMEIDA, Diângeli Strada de; RODRIGUES, Bárbara Magnani; RODRIGUES, Luciana. Enfrentando lógicas coloniais na formação em Psicologia: implicações à produção de cidadania. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 24, n. 3, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/14224>. Acesso em: 25 jun. 2026.

RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos; BARBOSA, Mayara Lustosa de Oliveira; RIBEIRO, Cristiane Maria. Mapeando a pesquisa em educação das relações étnico-raciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PydYSVHnz3g88S6MrkFLR8F/>. Acesso em: 30 jun. 2026.

SILVA, Jefferson Andrade; COSTA, Rita de Cássia da Silva; LIMA-NUNES, Aline; FRANÇA, Dalila Xavier de. El efecto del color de la piel en la construcción de la identidad racial en los niños. **Quaderns de Psicologia**, Barcelona, v. 23, n. 3, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v23-n3-silva-costa-lima-et-al>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SIQUEIRA, Yamília de Paula; DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos; AMORIM, Cleyde Rodrigues. Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 628-647, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1011>. Acesso em: 26 jun. 2026.

VALENTE, Gabriela; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Práticas docentes e relações étnico-raciais: reflexos da sociedade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MLCGnnTDc78bg8DBH7hyx7m/>. Acesso em: 26 jun. 2026.

VERAS, Renata Meira; PASSOS, Vitória; PRATES, Mariana; AMORIM, Milena; FERNANDES, Sheyla. A educação para as relações étnico-raciais e a formação docente na Universidade do Estado da Bahia. **New Trends in Qualitative Research**, Oliveira de Azeméis, v. 12, p. 1-11, 2022. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2184-77702022000300030. Acesso em: 26 jun. 2026.

O PERFIL DO EGRESSO DA LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL COM BASE NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

Gabriela Rodrigues Botelho¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um desdobramento de uma pesquisa doutoral, situada no campo teórico da Linguística Aplicada (LA) no âmbito das investigações sobre currículo, neste caso, da licenciatura em Letras/Espanhol. No contexto universitário, o currículo se materializa nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) que, além de expor o percurso formativo discente, organizar os conteúdos e as disciplinas, também imprimem uma compreensão de educação em cada época. Considerando as teorizações da LA, compreendo que a relevância em analisar os PPCs consiste em serem uma fonte de conhecimento sobre os cursos e as universidades, bem como à formação para as relações étnico-raciais. Somado a esses elementos, Silva (1999) defende que, em última instância, os currículos educacionais também traçam o perfil de pessoa, de cidadão e profissional que será desenvolvido de acordo com dado repertório pedagógico.

Em vista disso, esta investigação se justifica por ser uma forma de situar a língua espanhola no processo de implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que instituem o ensino da história e cultura, africana, afro-brasileira e indígena no sistema educacional, considerando que as proposições das Leis alcançam não apenas a formação escolar e profissional, mas também a formação cidadã e humana de seus egressos, na expectativa de modificar a realidade social. Nesse sentido, são proposições que buscam educar a sociedade em geral, sendo o ambiente universitário um lugar estratégico de alteração nas dinâmicas étnico-raciais.

De acordo com o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

¹ Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente é professora substituta na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: grb.espanhol@gmail.com.

Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013), a educação das relações étnico-raciais (ERER) deve ocorrer transversalmente da educação infantil à pós-graduação em todos os âmbitos curriculares. As licenciaturas são um centrais nesse processo, já que, devem preparar pessoas sensíveis, aptas e ativas para educar para as relações étnico-raciais. O documento descreve alguns itens que devem constar na preparação docente:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (Brasil, 2013, p. 507).

Além dos itens mencionados, a publicação ainda afirma a importância em reconhecer os conflitos, as resistências e a emancipação social de grupos minoritários ou minoritarizados através da educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar e que cada área de estudo pode agregar conhecimentos próprios que valorizem a intelectualidade e as produções de pessoas negras e outras minorias (Brasil, 2013).

Diante desse cenário, cabe perguntar como os currículos da licenciatura em Letras/Espanhol delineiam o perfil de seus egressos? Considerando que há mobilização para contemplar a ERER nos currículos, essas iniciativas refletem na construção do perfil do egresso para uma atuação estritamente profissional ou também instigam a reflexão crítica diante da ERER na sociedade? Essas são algumas questões que este capítulo pretende elucidar.

QUE PESSOA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPCS) PRETENDEM FORMAR?

As teorias do currículo traçam uma relação direta entre cultura e currículo escolar. Em um primeiro momento, a teorização sistematizou a composição curricular de acordo com a cultura dominante. Posteriormente, os estudos questionaram essa padronização, desvelando as relações de poder que conformam os currículos (classe social, gênero, raça-etnia...). Atualmente, busca-se que a elaboração de currículos reflita a diversidade cultural presente nas sociedades. Em todos os casos há uma relação estreita entre a formação escolar e a sociedade que se quer construir. A esse respeito, questionamentos sobre o quê ensinar são essenciais na elaboração curricular:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser? ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede a pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (Silva, 1999, p. 15).

A pesquisa de Landulfo (2016) sobre os currículos de licenciatura em língua italiana demonstrou que diante das teorizações curriculares atuais se sobressai a expectativa de que o repertório pedagógico vivenciado pelos estudantes possa prepará-los para atuar na sociedade de forma crítica e, no caso dos egressos dos cursos de Letras, que exerçam sua cidadania com responsabilidade social no meio profissional e pessoal. A compreensão da diversidade linguística e cultural se destaca, por isso, Landulfo (2016, p. 147) enfatiza:

Assim sendo, não é mais possível desvincular o ensino de línguas de temáticas relacionadas ao racismo, a gênero, a meio ambiente, à orientação sexual, à pluralidade cultural, ao trabalho, à saúde, à discriminação, às relações de poder e a tantos outros aspectos do viver social. Busca-se, então, possibilitar ao aluno um novo olhar sobre o mundo para formarmos um sujeito socialmente mais consciente e crítico.

A autora demonstra que o ensino de línguas na formação de professores pode valer-se da perspectiva intercultural, uma vez que, sem negar os conflitos entre idealizações de sociedade e educação, reconhece a influência das concepções culturais diversas no ambiente educacional e toma essa realidade como algo a ser valorizado e não como um problema (Landulfo, 2016).

Dessa maneira, tanto Landulfo (2016) quanto Silva (1999) entendem a composição curricular como um espaço em disputa. Por sua parte, Silva (1999) elenca os principais conflitos presentes na elaboração curricular, como o embate entre conhecimento considerado oficial e conhecimento emancipatório, bem como, a insistência em propor uma educação voltada para o mercado de trabalho em detrimento da formação cidadã. É notório que esses ideais de sociedade, de formação escolar e universitária seguem atuais e em concorrência.

Observando o histórico de formação de professores de língua espanhola e os currículos que conformam o corpus desta pesquisa, esses conflitos se materializam na divisão entre formação técnica para o trabalho com a língua, a formação acadêmica seguindo suas estruturas convencionalizadas, a formação

pedagógica para atuação docente e a formação para a cidadania. Ao analisar a ideologia dos discursos sobre a formação de professores de espanhol que emergem dos PPCs, Miranda (2016, p. 190) aponta que:

Assim, formar professores de Língua Espanhola, segundo o modo de representar essa formação que emerge do discurso dos PP, é dotá-los de conhecimentos do idioma, para que possam exercer sua profissão e também fazer com que saiam do curso de graduação com uma formação que lhes permita um exercício cidadão na sociedade. Para isso, deverão ter: autonomia e criticidade, habilidades que presentes em quase todos os discursos dos PP analisados.

Ainda que essas habilidades sejam realmente necessárias aos egressos e positivas para sua atuação como docente, para o autor, os discursos identificados podem gerar uma expectativa irreal quanto ao alcance da atuação docente, já que, a responsabilidade de mudanças no cenário educacional acaba se concentrando em suas atitudes, em seu potencial crítico e autônomo de traçar soluções para sua área de ensino e para o sistema educacional, mas essas habilidades têm menos espaço para serem desenvolvidas ao longo da formação (Miranda, 2016).

Considerando os questionamentos de Silva (1999), os apontamentos de Landulfo (2016), de Miranda (2016) e o contexto universitário é possível associar as teorias educacionais críticas e pós-críticas à EREER, já que, é comum a essas proposições o reconhecimento da desigualdade racial, suas consequências na educação e no meio social, de modo que essa perspectiva pedagógica pode ser um caminho para a formação cidadã e humanística a partir das relações raciais. Nesse sentido, a EREER estabelece um nexo fundamental entre sistema educacional, instituições educacionais, grupos de pesquisa, comunidade escolar, docentes e sociedade civil, de maneira que a responsabilidade no processo de educar para as relações raciais seja distribuída (Brasil, 2013). Entretanto, é preciso romper a barreira da sobreposição de discursos que privilegiam a formação técnica ou pedagógica negligenciando a preparação como um todo.

Com isso, é possível ir além e propor formas de educar para as relações étnico-raciais a partir de diferentes campos do saber. Sobre o contexto universitário Carvalho (2019) afirma que é indispensável questionar as bibliografias, as linhas de pesquisas e epistemologias predominantemente eurocêntricas e que mantêm um imaginário de que o espaço acadêmico é para pessoas brancas, nas palavras do autor: “não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como um local protegido, separado e com liberdade de expressão — como se a sociedade estivesse do lado de fora dos *campi*, e estes funcionassem como um território livre dos problemas investigados pelos acadêmicos”. Nesse viés, as relações étnico-raciais não são apenas um tema, mas uma realidade que pode começar a

ser modificada a partir de uma visão crítica da história brasileira e seus conflitos que passam pela relação entre educação e grupos raciais.

Ainda que o foco desta investigação seja o currículo prescrito enquanto documento oficial, é preciso mencionar que as práticas e o ambiente que se estabelece no meio universitário não estão livres da racialização, ao contrário, pois, conforme explica Carvalho (2019) ignorar as relações humanas e focar apenas em uma formação profissional colabora para a manutenção do racismo, inclusive, dentro das instituições. Assim, o autor complementa (Carvalho, 2019):

A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades. Se de fato a formação universitária molda a mentalidade dos estudantes, então o racismo e o genocídio certamente poderão ser confrontados com maior eficácia se uma nova geração de estudantes universitários brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais.

Além da educação de universitários brancos/a, o autor reforça a premência em manter na universidade os alunos negros, indígenas e demais minorias, bem como seus conhecimentos ancestrais, defendendo as cotas raciais de ingresso às universidades nesse processo.

No que se refere ao currículo das licenciaturas de línguas é essencial levar em conta a potencialidade em reconhecer as visões de mundo e os conhecimentos que cada perspectiva linguística e a linguagem comportam, não apenas em relação aos falantes e culturas considerados de prestígio, mas também da diversidade da língua como um todo.

Com isso posto, Matos (2020) alerta que é preciso desaprender a elaborar os currículos da graduação para criar formas de currículo que associam os conhecimentos e habilidades que os egressos de Letras/Espanhol devem saber. A autora menciona a transdisciplinaridade, a interseccionalidade e a interculturalidade como perspectivas que podem conciliar conteúdos e áreas do saber atualmente dispersas. Ainda que seu foco seja o currículo universitário a autora complementa (Matos, 2020, p. 120):

Entretanto, os reflexos nas escolas de ensino básico estão relacionados com as práticas na formação de professores, na qual estas questões estejam em discussão, de maneira que futuros professores possam promover mudanças sociais por meio de práticas pedagógicas decoloniais, que supõem um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas.

Especificamente sobre a graduação em Letras/Espanhol, a pesquisadora defende que apresentar as populações negras, indígenas e de outros segmentos étnicos até então silenciados como parte da história e cultura da língua espanhola é uma maneira de resgatar nossa própria história, já que opressões étnico-raciais são muito arraigadas ao contexto de toda a América Latina (Matos, 2020). Acrescento que é também uma forma de inserir nos currículos a ERER, sobretudo, ao seguir a perspectiva defendida pela autora de questionamento da exclusão de determinados grupos e identificação das relações de poder envolvidas no intuito de confrontá-las.

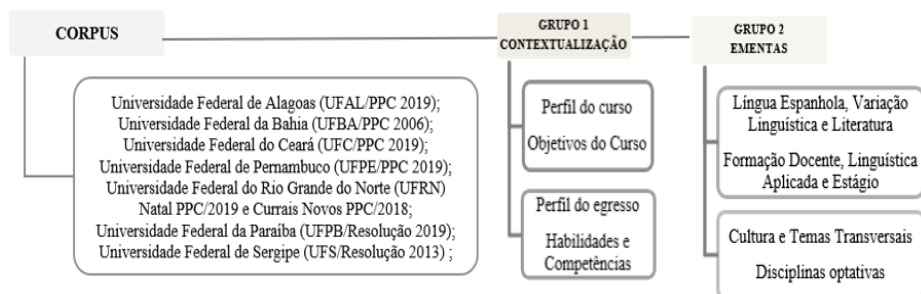
Metodologia de análise dos dados

Esta pesquisa segue a abordagem qualitativa com perspectiva étnico-racial e objetivo descritivo-interpretativista, entendido como: “um processo intelectual pelo qual um conhecedor (investigador na função de sujeito) adquire conhecimento a respeito de um objeto (o significado da ação humana)” (Schwandt, 2006, p. 198). Neste caso, os significados se atrelam às dinâmicas étnico-raciais brasileiras e às chances de inclusão da ERER nos currículos universitários.

A técnica de pesquisa é classificada como documental, já que, o objeto de análise são os documentos curriculares. Essa técnica se caracteriza por organizar informações dispersas que podem revelar discursos, ações e conhecimentos sobre o conjunto de objetos coletados (Gil, 2002). Os procedimentos seguem uma ordem específica: a pré-análise averigua se o conteúdo dos documentos contém as informações buscadas; a seleção e classificação do corpus elucida sua composição; e conforme Gil (2002), por último, ocorre o tratamento e interpretação dos dados.

Ao longo da pré-análise foram selecionados os currículos dos cursos de Letras/Espanhol de sete universidades federais do Nordeste do Brasil com habilitação única totalizando oito documentos, já que, a UFRN possui dois cursos distintos e, portanto, dois currículos. Durante as leituras das publicações foi realizada a classificação do corpus em dois grandes grupos que correspondem às partes dos documentos que contém as palavras-chave do escopo da ERER: negro/a, afro-brasileiro/a, indígena, africano/a, povos indígenas/originários, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, direitos humanos etc. O esquema abaixo representa a classificação:

Figura 01: Corpus da pesquisa e classificação dos dados.



Fonte: Botelho (2025).

Após analisar os PPCs considerando sua contextualização (perfil do curso, objetivos, perfil do egresso, habilidades e competências), bem como as ementas das disciplinas, de acordo com os subgrupos classificados, foi possível constatar a importância em associar tais elementos para uma compreensão coerente dos documentos (Figura 01). Na próxima seção, apresento mais detidamente os dados que se referem ao perfil do egresso delineado pelos PPCs no que se refere à ERER.

O PERFIL DO EGRESSO DA LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL E A ERER

Os currículos utilizados nesta pesquisa são materializados nos PPCs e nas Resoluções, os primeiros são documentos normalmente extensos que abarcam todo o processo pedagógico dos cursos desde seu histórico de fundação até as avaliações e o ementário. Já as Resoluções são mais resumidas e costumam conter as partes essenciais da proposta curricular como os objetivos, a estrutura dos cursos e o ementário. Em ambos os casos consta o perfil do egresso que descreve as expertises que devem ser adquiridas ao longo da graduação. Embora os currículos sigam uma estrutura semelhante, as universidades têm autonomia para organizar seu conteúdo. No corpus analisado, o perfil do egresso aparece ora textualmente descrito em parágrafos que conformam seção homônima, ora em listas de itens a serem assimilados pelos licenciados. No quadro 01 a seguir apresento a compilação dos dados obtidos sobre o perfil do egresso que se relacionam com a ERER:

Quadro 01: Perfil do egresso/a no corpus analisado.

COMPILAÇÃO DO PERFIL DO/A EGRESSO/A
PPC 2019/UFAL Capacidade de descrever e analisar criticamente diferentes aspectos do discurso, da língua espanhola e sua teorização; uso das habilidades linguísticas do espanhol; Capacidade de realizar atividades docentes como: seleção e elaboração de materiais; seleção e aplicação crítica de metodologias de ensino de espanhol; atuação em escolas públicas e privadas; formação de leitores; capacidade de atuar interdisciplinarmente; posicionamento acerca do uso de novas tecnologias e técnicas pedagógicas; Capacidade de operar sem preconceitos, com base em uma formação humanística e considerando a multiculturalidade; Atitude investigativa; postura ética e crítica; capacidade de relacionar a pesquisa às ações pedagógicas; Conhecimento ativo e crítico do repertório de literatura de língua espanhola; (p. 13-14-15).
PPC 2006/UFBA Analisar, produzir e traduzir gêneros textuais variados, em variadas linguagens, identificando intertextualidades e estabelecendo relações com outras produções; ler e analisar criticamente os textos literários estabelecendo relações e reflexões com o contexto e com a cultura; descrever e justificar os diferentes aspectos da língua com base em diferentes abordagens teóricas; (p.10)
PPC 2018/UFC “Os novos profissionais docentes formados no curso proposto neste PPC deverão formar uma visão abrangente da área de Letras e em especial em Língua Espanhola e suas Literaturas. Tal visão deve surgir da percepção de que os fenômenos da linguagem humana ou mesmo de uma língua específica são complexos e seu estudo, ensino e aprendizagem pressupõem um posicionamento científico-ideológico que favoreça a perscrutação complexa desse objeto, método de investigação, criatividade, didática específica, paciência e insistência” (p. 30).
PPC 2019/UFPE “[...] o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Letras-Espanhol foi elaborado com vistas a levar os estudantes, futuros professores de língua espanhola, a: construir conhecimentos sólidos sobre língua espanhola, tanto em seus aspectos estruturais, quando acerca de seu funcionamento e das manifestações culturais de que ela é materialidade; desenvolverem interesse pela pesquisa e pela formação continuada em sua área de atuação, sendo capazes de propor ações concretas para a intervenção nesses campos; refletir criticamente sobre seu papel social, considerando o papel desempenhado pelas línguas estrangeiras na formação dos sujeitos-aprendizes” (p. 29).
PPC 2018/UFRN (Currais Novos) “A formação do Licenciando em Letras exige um perfil profissional que requer do indivíduo não apenas saberes específicos da área, mas a condição de mobilizá-los em contextos educacionais, enfatizando a relação entre conceitos, procedimentos e atitudes. Nessa perspectiva, a competência, concebida como capacidade de mobilizar e articular os diferentes elementos que compõem os saberes e habilidades linguísticas e literárias próprias de sua área de atuação passa a ser um elemento primordial para a profissionalização” (p. 34).
PPC 2019/UFRN (Natal) “Tendo em vista que, no curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas, o conhecimento da língua espanhola e das suas literaturas não prescinde do estudo da variação linguística, espera-se que o licenciado adquira o domínio de argumentos de autoridade favoráveis ao fenômeno intercultural, à diversidade e à inclusão, portanto contrários ao racismo, à xenofobia e a qualquer natureza de discriminação. A perspectiva norteadora é a da essencial igualdade entre os indivíduos” (BRASIL, 2001, p. 30)” (p. 55).

RESOLUÇÃO 2013/UFS

“I. ter domínio funcional da língua espanhola; II. ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários; III. ser capaz de fazer uso de novas tecnologias e suas linguagens; IV. ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem; V. ser capaz de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, e, VI. ter capacidade de realizar pesquisas no campo de estudos linguísticos, literários e culturais de expressão hispânica” (p. 1).

RESOLUÇÃO 2019/UFPB

“Esse profissional deverá, portanto, mobilizar e reconfigurar saberes acerca dos usos da língua e das suas manifestações literárias e culturais, constituindo-se como um agente de letramento. Além disso, deverá promover a sensibilidade e compreensão dos vínculos entre o uso da língua e de sua variação e, por conseguinte, a ressignificação da cidadania. Finalmente, ele deverá compreender sua formação profissional como prática reflexiva e como processo contínuo e autônomo” [...] “j) **promover a educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras**”. (p. 5).

Fonte: Elaboração própria.

Examinando as proposições de cada documento constato que o perfil do/a egresso/a contempla uma formação vasta no que se refere ao conhecimento linguístico e literário; a formação docente é abrangente, estimulando o uso das tecnologias como recurso pedagógico, a atuação como agentes de letramento, o conhecimento sobre avaliação e produção de material didático, entre outras expertises relevantes para a atuação profissional. É possível notar as divisões já mencionadas que determinam a formação com base em conhecimento técnico da língua, a formação acadêmica, a formação pedagógica e para a cidadania.

A noção de que a língua é uma forma de materializar a cultura, descrita no PPC/2019 da UFPE e que, portanto, seu funcionamento deve ser compreendido nessa dinâmica interativa. No que concerne à EREER, ressalta-se a passagem do PPC/2019 da UFAL que menciona a importância em atuar sem preconceitos e considerando a multiculturalidade. O vínculo entre língua, o uso da linguagem e a ressignificação da cidadania, está presente na da Resolução/2019 da UFPB, bem como a preparação para o trato da diversidade étnico-racial. Por fim, é no PPC/2019 da UFRN que lemos a vinculação direta entre formação docente e EREER, pois articula os conhecimentos linguísticos específicos do curso à compreensão da diversidade linguística e cultural, o que favorece a abordagem igualitária no ensino, com vistas à equidade, a indagar as desigualdades, permitindo a compreensão do fenômeno intercultural. Nesse PPC, à docência cabe um papel ativo no combate ao racismo e outras formas de desumanização.

Constato que apenas a Resolução 2019 da UFPB e o PPC/2019 da UFRN traçam alguma expectativa da atuação do egresso no escopo da EREER. Os demais documentos mencionam aspectos que podem incluir as relações étnico-raciais, mas não há uma descrição direta sobre os resultados esperados

da proposta curricular na sociedade ou no ensino de espanhol. Respalhada pelas Diretrizes da EREER (Brasil, 2013), aponto que a formação de professores deve discutir as bases raciais de formação da sociedade brasileira, conceitos atrelados à racialização e ao racismo, bem como práticas que trabalhem para a reeducação das relações étnico-raciais entre outras questões. Entretanto, tais elementos não estão presentes no perfil do egresso dos currículos.

Desse modo, considero que na constituição do profissional de Letras/Espanhol delineado pelos documentos examinados, há poucas reflexões e estímulo a atitudes que colaboram para educar os graduandos para a EREER no âmbito de uma formação humanística. Vale ressaltar que as menções são importantes para a implementação do que se propõe nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda que sejam textualmente genéricas e não apontem as situações, os conflitos ou as soluções que uma/a docente de língua espanhola educado/a para as relações étnico-raciais do complexo contexto brasileiro possa enfrentar.

Inicialmente, pontuei que das teorias curriculares depreende-se que a elaboração dos currículos consiste na sociedade que se quer alcançar e no perfil de pessoa que se deseja nesse convívio (Silva, 1999). Dentre as necessidades das sociedades atuais, encontra-se a compreensão das relações étnico-raciais que se dão de forma assimétrica gerando desigualdades.

No ensino de línguas, essa questão pode ser abordada pelo viés da interculturalidade crítica que propõe um diálogo entre diferentes culturas na educação e na sociedade com o intuito de romper com as injustiças sociais das quais a desigualdade racial faz parte (Landulfo, 2016; Matos, 2020). No entanto, é preciso que a composição curricular equilibre as expertises a serem ensinadas para que a formação docente, neste caso, nos cursos de Letras/Espanhol contemple os aspectos pedagógicos, de conhecimento da língua, acadêmicos e de cidadania que compõem a visão de formação de professores desses cursos (Miranda, 2016).

Retomando as reflexões sobre o papel das universidades na implementação da EREER (Carvalho, 2019) e a capacidade do currículo em projetar uma nova sociedade de acordo com as expectativas de egresso que se deseja formar, pode-se assegurar que os documentos analisados pouco mencionam as relações étnico-raciais como um elemento constitutivo do perfil do egresso, já que do total de oito publicações analisadas apenas duas consideram essa expertise em seus textos. É importante ponderar que a seção perfil do egresso presente nos documentos dialoga diretamente com outras seções como a das habilidades e competências, de modo que, há situações nas quais na referida seção há menção aos aspectos da EREER, mas no perfil do egresso não. Contudo, para este capítulo considero apenas a seção indicada já que as proposições das Leis 10.639/2003

e 11.645/2008 deve perpassar toda a proposta curricular, incluindo o perfil do egresso. Considero que quanto melhor é feita essa articulação mais coerente a proposta curricular se apresenta.

Portanto, é possível afirmar que nos documentos analisados há um desequilíbrio ao redigir o perfil do egresso que tende a mencionar mais os aspectos da formação técnica, pedagógica e acadêmica em detrimento da formação humana e para a cidadania da qual a EREER faz parte. Essa menção faz falta, pois pode gerar a interpretação de que a EREER não é considerada, sendo que, de modo geral, há mobilização nos currículos para que a EREER seja contemplada².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentei um recorte dos dados obtidos durante uma pesquisa doutoral e analisei mais detidamente como se constitui o perfil do egresso nos currículos investigados. Com base nas proposições da EREER (Brasil, 2013), da literatura sobre currículo (Silva, 1999), das investigações sobre o currículo da área de Letras (Landulfo, 2016) e de Letras/Espanhol (Miranda, 2016; Matos, 2020) é possível afirmar que alguns traços da composição curricular permanecem, como o desequilíbrio entre os campos de formação.

Respondendo os questionamentos iniciais, concluo que os PPCs que compõem o estudo delineiam o perfil do egresso com foco em conhecimento técnico profissional em primeiro lugar, e em segundo momento, há espaço para as demais formações, sendo a formação humanística e para cidadania deixada em terceiro plano.

Portanto, há pouca articulação entre as diferentes partes dos documentos no que diz respeito a consolidar a EREER no currículo. Embora a formação crítica esteja presente no perfil do egresso não é possível estender essa perspectiva ao trato da EREER na maioria dos currículos, exceto nos que trazem textualmente o compromisso em abordar O multiculturalismo e a diversidade, bem como, o combate à discriminação e ao racismo, termos expressos no PPC/2019 da UFRN; na Resolução 2019 da UFPB; e de forma mais genérica no PPC/2019 da UFAL.

A elaboração de um currículo consistente no que diz respeito a EREER é um passo importante para que essa perspectiva pedagógica chegue na educação básica através do preparo adequado dos docentes ao longo da graduação em Letras/Espanhol. Conforme descrito neste capítulo, tal preparação ainda não reflete no perfil do egresso.

2 Essa afirmação tem como base a pesquisa doutoral na qual os currículos foram analisados na íntegra, examinando a etapa de contextualização e o e mentário conforme o quadro 1 (Botelho, 2025).

A pesquisa aqui apresentada se ateve em analisar o perfil do egresso da licenciatura em Letras/Espanhol (habilitação única) em oito currículos de sete universidades federais do nordeste do Brasil. Contudo, para compreender melhor como a área de espanhol vem implementando a EREER é importante que mais pesquisas semelhantes sejam feitas, tanto no intuito de ampliar os dados sobre a EREER nos currículos, quanto para sinalizar formas de atrelar essa perspectiva pedagógica à formação de professores de espanhol. Desse modo, também será possível visualizar com mais propriedade como o diálogo intercultural pode ser feito entre Brasil e contextos hispano falantes a partir das experiências étnico-raciais de cada realidade, podendo alcançar a educação básica.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Gabriela Rodrigues. **O currículo de letras/espanhol e a educação das relações étnico-raciais sob uma perspectiva intercultural crítica**. 2025. 251 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. **Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013.

CARVALHO, José, Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: Bernardino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROFOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Ebook.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes de Sousa. **Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões**. 2016. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016. 340 f.

MATOS, Doris C. Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v.27, n.46, p. 01 a 235, 2020.

MIRANDA, Cícero Anastácio Araújo de. **Análise ideológica do discurso sobre formação de professores de língua espanhola no Brasil**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa** – Teoria e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

“NEGRAS EM ESCRIVIVÊNCIA”: DISPUTA E AVANÇOS EM TORNO DA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NO SERVIÇO SOCIAL DA UFPE

Henrique da Costa Silva¹

Tatiane Michele Melo de Lima²

Flávia da Silva Clemente³

INTRODUÇÃO

Um pássaro andando para frente, mas com a cabeça virada e olhando para trás, é assim a Sankofa, símbolo africano que surgiu do provérbio ganês “Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)”. Nós afirmamos que vivemos um tempo em que o Serviço Social brasileiro, cada vez mais, tem somado esforços no resgate do debate étnico-racial e de gênero no interior da profissão. É inegável que o Serviço Social rompeu com as bases conservadoras da sua gênese, processualmente a partir da década de 1970, e desde então, tem mantido a sua direção social, na perspectiva da emancipação humana. Porém, é incontestável o descompasso entre a apropriação teórica das categorias Classe Social em comparação às categorias Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade. Descompasso que é também resultado de perspectivas economicistas, eurocêntricas e fragmentadoras.

O apagamento dessas categorias, no contexto da renovação profissional crítica, não existiu sem disputas e resistências, especialmente na década de 1980, assistentes sociais negras pautaram o debate no interior da profissão, o que se verifica na revisão curricular na década de 1990, que inclui o debate no núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira. Porém, há também, por parte dos projetos pedagógicos das instituições, diferentes níveis de incorporação do debate étnico-racial e de gênero. Como apontou a Dra. Roseli Rocha, palestrante da mesa *Encontro para uma formação antirracista no Serviço*

1 Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: henriqucosta2114@gmail.com.

2 Professora Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: tatiane.mlima@ufpe.br.

3 Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: flavia.clemente@ufpe.br.

Social, na Oficina Nacional da ABPESS, em 2023, ao apresentar os resultados da sua tese publicada em 2014, que dos 25 currículos analisados dos cursos de Serviço Social, foram encontradas 38 disciplinas com conteúdos relativos à questão étnico-racial, destas 23 são obrigatórias e 08 eletivas. É flagrante a necessidade de adensamento do presente debate na formação profissional em Serviço Social

Assim, como é cabal que o Serviço Social sofre influência das transformações societárias, ele também não está imune às armadilhas do *mito da democracia racial*, que tem naturalizado as relações raciais no país, desconsiderando a persistência da herança colonial amalgamada ao capitalismo na contemporaneidade. Não significa dizer que a literatura do Serviço Social naturaliza tais relações, mas antes secundariza, e tem deixado lacunas em relação ao trato teórico das categorias supracitadas. Parte dessa secundarização e da ausência de aprofundamento surge de uma concepção equivocada que entende que a categoria Classe Social, amplamente estudada e adensada na produção acadêmica do Serviço Social, é suficiente para explicar as demais relações de opressão e exploração, ignorando a particularidade brasileira.

Na nossa análise nos pautamos pela compreensão de que o Projeto Ético Político da profissão é um processo dialético, que mesmo ao sofrer as investidas do conservadorismo, continua a pulsar e a abarcar o desenvolvimento das pautas dos movimentos sociais progressistas. Como prova, testemunhamos a crescente materialização do compromisso assumido na renovação profissional com a luta antirracista, através das ações das suas entidades, campanhas, encontros que abordam o debate étnico-racial, promovidos pelo Conjunto CFESS-CRESS, pela ABEPSS e pela ENESSO. E das contribuições históricas dos/das pesquisadores e pesquisadoras, docentes e assistentes sociais, negros e negras, indígenas, ciganos e ciganas, em realizar o esforço coletivo de resgatar as categorias Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade como estruturante na formação social do Brasil, na conformação da questão social brasileira, bem como categoria de análise acrescida à categoria Classe Social, nos estudos sobre essas mesmas questões.

É no contexto das lutas dos movimentos negro e indígena, com destaque para a pauta da educação, e da disputa no interior de um governo progressista, que em 2012, é instituída a Lei nº 12.711, que institui as cotas raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio. E a partir daí, tem-se uma mudança no perfil das e dos profissionais, que antes eram majoritariamente formados por mulheres brancas, e hoje possui um perfil diversificado, formando profissionais negros, negras, indígenas, ciganos e ciganas.

Dito isto, nós pretendemos com o presente artigo: relatar e realizar reflexão crítica sobre o processo de consolidação da disciplina Relações étnico-raciais e Serviço Social na universidade pública federal em que atuamos enquanto

docentes com vínculo efetivo e substituto. Como percurso metodológico, empreendemos uma análise documental dos planos de aulas de três professores negros que ministraram a disciplina no intervalo de 2017 até o primeiro semestre de 2025.

Como exposição, o artigo conta com essa presente introdução, e o desenvolvimento do trabalho está dividido em três partes: a primeira relata o histórico da disciplina, da sua criação até a sua consolidação como disciplina obrigatória a partir da revisão do PPC em 2023; a segunda parte problematiza os principais elementos observados no processo, e por último a terceira parte que relata as práticas pedagógicas. Finalizamos a reflexão com as considerações finais.

HISTÓRICO DA DISCIPLINA

Conforme supracitado, apesar da orientação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) sobre a incorporação do debate étnico-racial nos currículos dos cursos de graduação e a recomendação de criação de disciplinas específicas sobre a temática, além da transversalidade do debate nos projetos pedagógicos dos cursos, essa incorporação ocorreu em níveis diversos em cada instituição de ensino. No cenário da Universidade Federal em questão, até os anos finais da primeira década dos anos 2000, não havia disciplina específica sobre as questões étnico-raciais, porém eram oferecidas três disciplinas eletivas sobre gênero.

O argumento era de que a temática era tratada de forma transversal ao Projeto Pedagógico do Curso, porém uma análise dos programas das disciplinas demonstrava o contrário: ausência de autores negros, negras e indígenas, e até ausência do próprio debate na maioria dos programas. Essa questão passou a ser problematizada a partir do diálogo do Diretório Acadêmico do Curso com a primeira professora negra, de pele preta, à época professora substituta, que passou a introduzir o debate, e a apresentar autores e autoras negras às suas turmas. As e os estudantes encontraram na docente, um espaço de escuta, e juntos, levaram para o colegiado do curso a reivindicação de criação de uma disciplina específica sobre as relações étnico raciais. Com articulações e embates, a disciplina foi incorporada no Curso de Serviço Social, na condição de eletiva.

Após esse episódio, com o advento das cotas nos editais de seleção para docentes, o quadro de professoras negras no departamento aumentou, com o ingresso de duas docentes e dois docentes negros (sendo que um deles pediu exoneração para assumir a docência em outra IES), de forma que o departamento é composto atualmente por 24 docentes e destes quatro são negros, (02 professoras pardas, 01 professor pardo e 01 professora preta), com três tendo ingressado pelas cotas raciais. Também passaram pela instituição como professora substituta, uma professora indígena e um professor preto,

todos eles ministraram a disciplina Relações étnico-raciais e Serviço Social. A disciplina tem sido ofertada ininterruptamente entre os anos, e tem contado, prioritariamente com monitoras e estagiárias de docência negras, monitores negros, uma monitora indígena, uma monitora cigana da etnia Calon e uma afro-indígena. Além destes, também tem sido ofertado estágio docente para estudantes de mestrado, em sua maioria pessoas negras.

Por ocasião dos debates em torno da reforma do Projeto Pedagógico do Curso em 2023, nós, as professoras negras efetivas, que ministramos a disciplina Relações étnico-raciais e Serviço Social, reivindicamos que a disciplina passasse a ser obrigatória. Apesar de não haver nenhuma resistência por parte do conjunto de professores, técnicos e estudantes que compõem o pleno colegiado, nós fomos questionadas sobre a discussão de classe social na disciplina, ao passo que elaboramos um documento fundamentando a importância da disciplina e prestando esclarecimentos sobre o questionamento:

Raça e Classe são indissociáveis, entrelaçadas, entrecruzadas, interseccionadas nas relações sociais capitalistas, portanto, uma discussão não existe sem a outra. Raça e classe não são discussões sobrepostas, não tem hierarquia. Pois integram o todo complexo e contraditório das sociedades do globo. Ambas são trabalhadas na disciplina em foco e em todas as demais que as docentes que subscrevem esse documento ministram. Articulamos a totalidade do debate das questões estruturantes do Brasil, que existem no sistema capitalista e que já existiam antes dele, pois o debate é histórico e dialético. Fazemos essa discussão em conjunto com gênero e Sexualidade, por meio de todos os estudos que colaboram com a crítica (Interseccionalidade, Materialismo Histórico-dialético, Cosmovisões Indígenas; Estudos subalternos, Estudos contra-coloniais, Estudos pós-coloniais, decoloniais, descoloniais e afrodiáspóricos). Ofertamos sempre um banquete de epistemologias diversas para conhecimento das/dos estudantes cujo os horizontes ético-políticos são comuns e apontam para os horizontes das resistências antirracista, anticisheteropatriarcal e anticapitalista. Entretanto, a questão que para nós precisa de resposta, no processo de revisão do nosso PPP é: Porque RAÇA e GÊNERO não aparecem nas ementas de todas as disciplinas de forma transversal, do nosso curso de graduação e pós-graduação com a mesma frequência da discussão de classe social?

A partir da leitura do documento, se estabeleceu um debate profícuo, algumas e alguns docentes compartilharam suas iniciativas em relação a incorporação do debate em sala de aula, em suas pesquisas e nas orientações dos trabalhos de conclusão de curso da graduação e nas dissertações e teses no programa de pós-graduação. O Diretório Acadêmico como representação estudantil expôs que ainda é muito incipiente a transversalidade da temática nos programas das disciplinas da graduação.

Portanto, tem recaído sobre a disciplina a expectativa de condensar todo o debate étnico racial em uma carga horária de 60 horas por semestre, o que obviamente não é possível. A estratégia adotada tem sido construir a disciplina coletivamente, há um constante diálogo entre os professores, que em algum momento ministraram a disciplina, e a cada experiência compartilhada há um avanço pedagógico no sentido de estimular a busca das turmas pelo aprofundamento da temática.

A EXPERIÊNCIA DAS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA DISCIPLINA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ser intelectual negra (hooks, 1995) em um país marcado pelo racismo, como é o caso do Brasil, é ter a vida e o pensamento interpelados por um conjunto de desafios cotidianos. O genocídio e racismo epistemológico (Carneiro, 2005) são mecanismos de dominação que circunscrevem o corpo e interpelam os pensamentos de grupos socialmente racializados. O Serviço Social, enquanto profissão e campo de produção de conhecimento, insistimos, por não poder ser analisado distante da dinâmica mais ampla de reprodução social, é também um espaço de disputa onde o racismo - em suas diferentes expressões, se apresenta. Exigindo de nós, intelectuais antirracistas, diferentes estratégias e táticas para que nos processos de ensino-aprendizagem, o eurocentrismo, colonialidade e economicismo, não nos faça sucumbir. Sendo assim, no âmbito da disciplina, temos lançado mão de diferentes ferramentas e estratégias, para fazer prosperar práticas antirracistas na formação profissional. Listamos abaixo algumas destas.

Transversalidade da formação:

Por defendermos uma ética antirracista que se expressa a partir projetos coletivos, temos, ao longo dos anos, estabelecido diálogos permanentes no sentido de desenvolver processos de ensino-aprendizagem pautados na defesa de um mundo racialmente justo. Por isso, durante os semestres que ministramos a disciplina, criamos um grupo WhatsApp intitulado “Enegrecer Serviço Social”, com intuito de pensarmos juntas ações que se conectem com nosso projeto ético e político profissional. Dos diálogos permanentes os quais temos desenvolvido, uma questão tem sido fortemente defendida entre nós: a de que o debate das relações étnico-raciais não pode ficar restritos a uma única disciplina. Ou mesmo, que realizá-lo é responsabilidade apenas de alguns docentes, geralmente negros ou indígenas. Temos chamado atenção para o fato das relações raciais, longe de serem um tema, representarem uma categoria de análise que complexifica a leitura e intervenção no mundo concreto.

Como forma de materializar essa defesa, temos na disciplina, debatido o racismo e o significado das relações raciais, dialogando com os conteúdos de outras disciplinas. Assim, fazemos mediações permanentes entre o racismo e os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social; Os movimentos sociais e sujeitos coletivos; com o debate das políticas sociais e suas diferentes tendências e obviamente, com os processos de trabalho do/a Assistente Social. Nosso exercício é pautado na defesa de que sem compreender em profundidade a realidade estamos condicionados a cometer equívocos e muitas vezes racismo, no âmbito do trabalho profissional. Assim, temos atuado na defesa de uma transversalidade do debate das relações raciais, incentivando, inclusive, os estudantes na tarefa de levá-lo a outras disciplinas e espaços.

Curadoria das referências - autores/intelectuais/ativistas de diferentes etnias/raças

A escolha dos temas e das referências trabalhados na disciplina não se limitaram a ementa, e a cada semestre novas referências foram incorporadas e outras substituídas, incorporando além de autoras e autores negros, autoras e autores indígenas, ciganos e quilombolas. Mas, reconhecemos que substancialmente o referencial da disciplina tem sido negro, e isto se deve por partirmos das nossas pesquisas e expertise, mas também da falha de uma formação que não tem contemplado autores indígenas e de outros povos tradicionais, o que nos exige esforço e compromisso de apropriação contínua dessas e desses intelectuais. No entanto, conforme Nelma Lino Gomes:

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, lembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias no mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento (Gomes, 2020, p. 224).

Para nós, o processo de descolonização dos currículos só será exitoso se incorporar além da intelectualidade negra, a indígena e dos demais povos tradicionais. Assim, partimos sempre da discussão das categorias raça e etnia, problematizando seus usos, significados e ressignificados. Discutimos sobre as principais questões, reivindicações, lutas, bem como as respostas do Estado através das políticas e legislações, e as violações de direitos.

Intelectuais como Kabengele Munanga, Elisângela Pankararu, Ailton Krenak, Antônio Bispo (Nêgo Bispo), Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, María Lugones, Lúcia Gaspar, Clóvis Moura, Patrícia Hill Collins,

entre outros, formam a confluência de saberes articulados em 2 terços da disciplina, ficando a parte final para a articulação entre Serviço Social e questão étnico-racial, e assim entram em cena as intelectuais negras Renata Gonçalves, Ana Paula Procópio, Magali Almeida, Elisabete Pinto e o intelectual negro Tales Moreira. Iniciamos esse eixo discutindo Questão Social a partir de Renata Gonçalves (2018) e sua tese de que o racismo é o nó da questão social no Brasil, e seguimos discutindo sobre fundamentos do Serviço Social e formação antirracista a partir desse conjunto de intelectuais negros e negras.

Importa ainda, ressaltarmos que a curadoria dessas referências se deu a partir dos seguintes critérios: intelectualidade não hegemônica e crítica, não nos interessa contemplar estudiosos e estudiosas que não são comprometidos com uma luta anticapitalista, antirracista e anti-cis-hetérpatriarcal.

Atividade vitrine, visita guiada museus, e etc

Nós temos investido em práticas pedagógicas dialógicas e utilizado recursos audiovisuais e informacionais para articular os conhecimentos acadêmicos com elementos da cultura e do cotidiano das e dos estudantes. Uma vez que uma das premissas é a adoção de autoras e autores, negras, negros, indígenas, ciganas e ciganos, ampliamos também o estímulo a pesquisa dos protagonismos desses grupos em outras áreas, como a área artística, política, por exemplo. Assim, criamos uma atividade chamada Vitrine, com o objetivo de dar visibilidade a essas pessoas, a cada semana um grupo ou uma pessoa individualmente apresentava uma pessoa, da sua escolha, apontando sua contribuição social. E a partir daí desenvolvemos um debate articulado aos conteúdos ministrados.

Além do nosso ato de aquilombamento, que segue para além do compromisso da disciplina, também empreendemos o esforço de articulação com os professores de outras disciplinas, a exemplo da atividade conjunta com a disciplina de Movimentos Sociais, uma visita guiada por dois museus da cidade, um museu mais antigos que abriga um acervo da representação sócio-histórica da região e outro mais recente que preserva a memória afro-brasileira, na ocasião as e os discentes conseguiram tecer relações entre os dois museus, e apontaram as diferenças do trato da questão étnico-racial nas representações de cada museu, e inclusive, a discrepância da estrutura entre os dois.

Convidados especialistas nos estudos das relações étnico-raciais

Cientes da diversidade de problemáticas que integram essa área de estudos, formada por diferentes povos e culturas racialmente oprimidas, na programação da disciplina, incluímos aulas com estudiosas, pesquisadoras e ativistas convidadas, integrantes do corpo docente de universidade, de diferentes

áreas de conhecimento (educação, museologia e psicologia) e dos movimentos sociais negro, indígena e cigano da região. Nos conteúdos abordados são compartilhadas reflexões, análises e experiências na vivência e enfrentamento das desigualdades e opressões étnico-raciais e realizadas conversas com as discentes da disciplina. Nessa estratégia, buscamos garantir trocas e contato das pessoas detentoras de conhecimentos que o lugar que habitam, que a pele que lhes recobrem possibilita. Isso tudo considerando que:

Não é possível falar do lugar de fala sem pressupor o diálogo enquanto reconhecimento do outro. Por isso é que se torna necessário separar o lugar de fala do lugar da dor. O lugar da dor é de cada um e em relação a ele só podemos ter escuta. Já o lugar de fala é o lugar democrático em relação ao qual precisamos de diálogo, sob pena de comprometer a luta. Às vezes um lugar de fala pode ser um lugar de dor, às vezes um lugar de dor pode ser um lugar de fala. Se o lugar de fala é abstrato e silencia o outro onde deveria haver um diálogo, então ele já não é mais um lugar político, mas um lugar autoritário que destrói a política no sentido das relações humanas que visam o convívio e a melhoria das condições da vida em sociedade (Tiburi, 2017).

Portfólio com informações sobre o racismo no Brasil e no mundo

O portfólio é “a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação”. (Anastasiou; Alves, 2004, p. 10). Nessa estratégia de ensinagem de cunho reflexivo, cada discente é orientado a construir um portfólio com informações variadas (notícias, imagens, fotografias, legislações etc.) sobre o racismo e suas formas de manifestação. Essa estratégia de ensinagem, possibilita a avaliação do processo de aprendizagem com a sua construção sendo acompanhada periodicamente pela docente, durante o semestre. Ao final é feita uma apresentação do conteúdo e atribuída pontuação para nota. O processo é estimulante, na medida em que as alunas estão constantemente tendo a possibilidade de relacionar os conteúdos abordados em sala de aula com a realidade, fortalecendo a aprendizagem e relação teoria e prática.

Seminário

Utilizada como estratégia em diferentes disciplinas o seminário se configura em:

Uma metodologia ativa é aquela que coloca o/a estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem. Não mais o/a professor/a passa a ser esse centro, mas o/a estudante. O/A professor/a ocupa uma posição

de facilitador/a, de mediador/a, enquanto o/a estudante acaba sendo o protagonista de seu processo de aprendizagem, sendo mais responsável e podendo ter mais autonomia e independência. Isso faz com que a metodologia ativa seja muito importante, pois permite à/ao estudante uma mudança de posicionamento, rompendo com o ensino dito tradicional (Scorsolini-Comin, 2023).

A turma é subdividida em grupos e cada um é responsável por estudar e aprofundar um tema indicado pela docente, a partir de referências bibliográficas relacionadas aos temas: povos ciganos; racismo e branquitude; racismo, políticas públicas e legislações antirracistas; racismo e saúde; raça, gênero e classe social, por exemplo. São realizadas orientações por grupo para discussão crítica e criativa das questões - chaves do estudo na apresentação oral e confecção da parte escrita do trabalho, além de estimular com pontuação extra, a participação de toda a turma nas apresentações de cada tema.

Estudo dirigido

O processo de ensino e aprendizagem de conteúdos novos e historicamente silenciados exigem o desenvolvimento de estratégias continuadas para apreensão e fixação dos conteúdos, com o estudo dirigido sendo uma importante estratégia para consecução desta finalidade e pode ser utilizada em diferentes momentos. “Possibilita aos estudantes estudos específicos de conteúdos em defasagem, desenvolve a reflexão e capacita-os à retomada, individual ou coletiva, dos aspectos pontuais não dominados anteriormente” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 13). Tivemos a oportunidade de utilizar o estudo dirigido como exercício de avaliação complementar para reposição das notas de alunas que tiveram dificuldade de alcançar a média, sendo uma ferramenta auxiliar no processo de construção do conhecimento eficaz. O compromisso é com o aprendizado e prestação do apoio pedagógico pleno, que evite desistências e déficit na resposta acadêmica, o que difere da lógica punitivista, do modelo tradicional de ensino, que homogeneiza o ensino e reprova desconsiderando diversidade de formas de aprendizados.

Como resultados alcançados, refletimos que o entrelaçamento das abordagens críticas nos estudos das relações étnico-raciais, por meio de estratégias didáticas pedagógicas que estimulam a reflexão e o contato sistemático com a realidade, tem se mostrado importante na nossa experiência formativa. Os dados que nos informam desta importância são o crescente interesse dos e das discentes da nossa graduação em temas monográficos em que o debate da questão racial está presente, embasado nos estudos interseccionais, feministas e do materialismo histórico-dialético. Isto também ocorre por termos docentes comprometidas com essa construção, em todas as dimensões da formação, dentre elas, as disciplinas que ministram, como fundamentos teórico-metodológicos do

serviço social, política social, pesquisa, estágio curricular obrigatório e oficina de trabalho de conclusão de curso.

Outro resultado que verificamos é o desenvolvimento de ações de extensão (cursos, minicursos e eventos), bem como pesquisas desenvolvidas por docentes do departamento em que a questão racial tem lugar de importância.

O fortalecimento do debate tem ocorrido em parceria com os movimentos sociais, na parceria com docentes de outros cursos, como história e educação, bem como outras áreas de ensino como as ciências exatas, integrando pesquisa acadêmica com estão preocupados com a ampliação de meninas negras na academia com foco na questão racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso foi longo, até que a disciplina de relações étnico-raciais se tornasse obrigatória, pois as resistências em assumir a existência do racismo institucional ainda é uma realidade. É um percurso que tem sido forjado com a construção de alianças estratégicas, conhecimento das legislações antirracistas, reforçando cotidianamente a imprescindibilidade de sua implementação e gerando desconforto nos cânones estabelecidos que ainda advogam que a questão racial é uma manifestação da questão social ou um ocupa lugar secundário nas lutas por uma sociabilidade sem opressões.

Partilhamos do entendimento que não queremos nem casa grande nem senzalas, mas estamos no mundo para construir quilombos, em que o respeito mútuo e a liberdade não sejam sinônimo de medo, mas de coragem, como disse Nina Simone.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Carneiros; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.)

Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/familiaestagio/estrategias-de-ensinagem-lea-anastasiou>. Acesso em: 27 de julho de 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

hooks, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas** n. 2, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 23 de julho de 2025.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze;

MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GONÇALVES, Renata. Quando a questão racial é o nó da questão social. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, set./dez.2018.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio. **Seminário:** como planejar e apresentar - Ribeirão Preto, SP: Centro de apoio Editorial da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2023. 94 p. Disponível em: http://conteudosdigitais.eerp.usp.br/ebooks/Seminarios_como_planejar_e_apresentar.pdf. Acesso em 27 de julho de 2025.

TIBURI, Márcia. **Lugar de fala e ético-política da luta**. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lugar-de-fala-e-etico-politica-da-luta/>. Acesso em 27 de julho de 2025.

A PRESENÇA DE MULHERES NEGRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: UMA ANÁLISE DE SUAS CHEGADAS E EXPECTATIVAS

Gabrielle Victoria Marcelino da Cruz¹

Maria Simone Euclides²

Lidiane Cesário Barreto³

INTRODUÇÃO

O ingresso de mulheres negras no ensino superior representa um marco significativo na luta por igualdade e representatividade em espaços historicamente elitizados no Brasil. Este trabalho tem como foco analisar a presença dessas mulheres no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), com ênfase na turma de 2022, ano que marca o cinquentenário do curso, composta majoritariamente por mulheres de diferentes idades, origens raciais e contextos sociais. Dentre elas, destaca-se a presença de mulheres negras, cujas trajetórias suscitam reflexões acerca das dinâmicas de exclusão e inclusão racial e de gênero no ensino superior brasileiro.

A justificativa para a realização desta pesquisa surgiu a partir de uma análise pessoal realizada na UFV, com o objetivo de investigar e compreender a presença de mulheres negras que ingressaram no curso de pedagogia em 2022. A partir dessa observação inicial, emergiram questionamentos sobre as experiências dessas mulheres: suas trajetórias escolares, suas vivências antes de ingressarem na universidade e o significado de ocupar esse espaço em uma instituição pública e em um curso destinado à formação de futuros/as educadores/as.

Com base nessas análises, o trabalho buscou contribuir para o fortalecimento de políticas e práticas de inclusão e permanência no ensino

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: cruzclgabrielle@gmail.com

2 Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: maria.euclides@ufv.br.

3 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: lidicesariobarreto@gmail.com.

superior, destacando a importância de um ambiente universitário mais diverso, equitativo e acolhedor. Ao compreender melhor as vivências dessas mulheres, espera-se sensibilizar a comunidade acadêmica quanto à necessidade de uma formação pedagógica comprometida com a equidade racial e de gênero, promovendo a valorização das múltiplas identidades que compõem o espaço universitário.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, no qual segundo Minayo (2014), é uma metodologia que permite compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, valorizando as perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos, o que é fundamental para investigar temas como este.

Para a escuta das estudantes foram priorizadas as narrativas das participantes como principal caminho. As narrativas foram obtidas por meio da escrita de cartas autobiográficas, uma metodologia de pesquisa que privilegia a reflexão sobre as experiências e memórias dos sujeitos. Segundo Edson Castelo Branco Feitosa, em sua obra *Uma Experiência com Cartas Autobiográficas*, essa prática possui um potencial formativo significativo para a vida dos sujeitos, uma vez que proporciona a oportunidade de “ressignificar suas práticas pedagógicas, identidades profissionais e pessoais por meio das memórias” (Feitosa, 2019, p. 298). No contexto deste trabalho, a utilização das cartas autobiográficas teve como objetivo permitir que as participantes refletissem sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Essa metodologia promoveu um movimento de autoanálise e compreensão das trajetórias individuais, fortalecendo a identidade pessoal e profissional das participantes.

As participantes da pesquisa foram mulheres pretas que ingressaram no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, em 2022, e que se disponibilizaram a realizar a participar desta pesquisa, a partir da escrita das cartas. A escolha desse grupo, justificou-se por uma escolha pessoal e pela convivência diária com a turma. Inicialmente, após a definição da metodologia a ser utilizada e a aprovação no Comitê de Ética da universidade, realizou-se o contato com as entrevistadas no dia 26 de agosto de 2025, por meio de diferentes canais de comunicação. Além disso, algumas participantes foram contatadas pessoalmente. Mas, todas receberam o convite e foram informadas sobre o propósito da pesquisa e orientadas quanto aos procedimentos que deveriam seguir.

Para auxiliá-las na escrita das cartas, foram elaboradas duas perguntas norteadoras, com o intuito de guiá-las no processo reflexivo, preservando, contudo, a liberdade de expressão. A primeira pergunta foi: “Quais caminhos te

trouxeram até aqui?”, cujo objetivo consistia em promover um olhar do passado para o presente, possibilitando um diálogo com as crianças e jovens que elas foram um dia. Esperava-se que refletissem sobre seus sonhos, inspirações e os apoios essenciais que as fizeram acreditar que mereciam estar onde estão, bem como sobre suas expectativas ao ingressar no curso de Pedagogia da UFV, as barreiras enfrentadas e os motivos que as levaram a continuar. A segunda pergunta foi: “O que você pretende construir com tudo o que viveu no curso e na instituição enquanto pedagoga e mulher negra?”, direcionada à projeção de expectativas futuras enquanto profissionais da educação. Buscou-se compreender o que aprenderam sobre si mesmas, as mudanças em seu olhar sobre a educação e, principalmente, sobre o significado de ser uma mulher negra dentro da UFV.

Ao todo, 14 estudantes foram convidadas a participar da pesquisa. A escolha das participantes ocorreu a partir do reconhecimento delas enquanto mulheres negras, considerando aspectos como cabelos crespos ou cacheados, traços e tonalidades de pele. Dentre elas, dez aceitaram o convite, mas apenas nove enviaram suas cartas, enquanto quatro não retornaram o contato. Foi concedido um prazo de aproximadamente quinze dias após o aceite do convite para que realizassem a escrita das cartas, com a possibilidade de entrega tanto presencialmente quanto online considerando que com as demandas do dia a dia e as atividades acadêmicas, algumas participantes não conseguiriam realizar a entrega pessoalmente, uma vez que possuímos horários de aula distintos. Ademais, é importante salientar que, ao receberem o convite, foram informadas de que não seria obrigatório se identificarem e que poderiam utilizar um nome fictício. No entanto, todas optaram por assinar com seus nomes reais. Apesar disso, para fins de preservação da identidade das participantes, os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios, que fazem menção às mulheres negras que notoriamente contribuem com as discussões sobre as questões étnico-raciais no país.

Após o recebimento das cartas, as mesmas foram analisadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), seguindo etapas como leitura dos textos produzidos por elas, investigação para identificação de categorias e temas emergentes, e interpretação dos dados em relação ao contexto histórico e social das mulheres negras no ensino superior, buscando compreender como esses fatores influenciam suas trajetórias no curso de Pedagogia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desigualdades no Brasil um olhar por raça e gênero

Antes de compreender a chegada da população negra, sobretudo das mulheres, ao ensino superior, é essencial analisar os caminhos que as conduziram até lá. Essa reflexão abrange desde o período escravocrata no Brasil até os dias atuais, evidenciando as barreiras históricas enfrentadas por essas pessoas no acesso à educação.

Inicialmente, é necessário compreender que a sociedade brasileira se consolidou a partir de uma lógica de hierarquização racial que, historicamente, orienta as relações interpessoais e sociais no país (Barreto, 2025). Essa hierarquia teve origem no período colonial, quando o contato entre os colonizadores brancos europeus e as populações indígenas e africanas foi marcado por relações de dominação e subjugação. A partir dessa estrutura desigual, instaurou-se o sistema escravocrata, que não apenas explorou corpos e saberes, mas também instituiu um modo de classificação social baseado na ideia de raça.

O conceito de raça, embora biologicamente inexistente, foi socialmente construído como uma forma de justificar práticas de exploração, exclusão e desvalorização de determinados grupos. No contexto brasileiro, essa construção serviu para sustentar o mito da inferioridade de pessoas negras e indígenas, legitimando desigualdades que ainda se refletem nas estruturas sociais contemporâneas. Como afirma Nilma Lino Gomes:

Usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (Gomes, 2005, p. 45).

Em um país onde o tráfico e a escravização de pessoas africanas serviram de base para o desenvolvimento econômico, as mulheres negras foram desumanizadas de múltiplas formas. Após a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, por meio da assinatura da Lei Áurea, a população africana sequestradas até o Brasil sob condições de escravização foi abandonada à própria sorte pelos antigos senhores e pelo governo da época. Essa situação obrigou essas pessoas a se reinventarem e a ocuparem os espaços possíveis na sociedade. Em consequência, o Brasil perpetuou um cenário de desigualdade em que a população negra, embora formalmente livre, continuava a ter seus direitos negados.

Grande parte desses indivíduos, após a abolição, não sabia ler ou escrever, sendo necessário destacar que a lei nº 1, de 1837, da província do rio de janeiro,

que permaneceu em vigor por quase 97 anos, até ser revogada pela constituição federal de 1934, proibia que pessoas escravizadas e pretos africanos, mesmo que livres ou libertos, frequentassem escolas públicas. Isso evidencia que não se tratava apenas de um racismo cotidiano, mas também de um estado que explicitamente compactuava com essa exclusão. Essa barreira inicial ao acesso à educação teve repercussões duradouras, dificultando que as gerações seguintes alcançassem a educação básica e, posteriormente, o ensino superior. Analisar as desigualdades educacionais no Brasil sob uma perspectiva de raça e gênero revela como esse histórico de exclusão impactou profundamente as trajetórias da população negra, produzindo reflexos que ainda persistem atualmente.

No que tange às mulheres negras, conforme bell hooks descreve em sua obra *Intelectuais Negras*, elas foram historicamente tratadas como “incubadoras para a geração de outros escravos”, sendo rotuladas como “altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação do erotismo primitivo e desenfreado” (hooks, 1995, p. 469). Essas concepções não apenas desumanizaram as mulheres negras, mas também as colocaram na base da pirâmide social brasileira, onde precisaram e ainda precisam lutar arduamente por direitos, acesso e reconhecimento.

Assim, discutir o conceito de raça não significa reafirmar divisões biológicas, mas compreender como ele opera como um marcador social que estrutura o acesso a direitos, oportunidades e espaços de poder. Nesse sentido, o reconhecimento das relações raciais e de suas implicações históricas e simbólicas é fundamental para compreender os processos de exclusão e resistência que marcam a trajetória de mulheres negras no ensino superior.

Para além das questões raciais que permeiam a sociedade brasileira, é fundamental destacar que as questões de gênero também constituem um importante marcador social. Quando somadas às dimensões que envolvem raça e racismo, essas formas de discriminação não apenas se sobrepõem, mas se entrecruzam e se intensificam mutuamente (Abramo, 2004).

Historicamente, é notório que a condição da mulher foi moldada por uma estrutura patriarcal que consolidou a sua subordinação ao homem (Barreto, 2025). Essa lógica, sustentada por valores sociais, culturais e religiosos, relegou às mulheres um papel secundário na sociedade, restringindo seu acesso ao poder, à educação e à autonomia sobre seus próprios corpos e decisões (Euclides, 2017). A construção social e histórica em torno do sexo feminino, portanto, não apenas definiu comportamentos e expectativas, mas também legitimou desigualdades que persistem até os dias atuais. Compreender essa trajetória é essencial para reconhecer como as relações de gênero ainda se entrelaçam com outros marcadores sociais, como raça e classe, reproduzindo diferentes formas de opressão e exclusão (Euclides, 2017).

Sendo assim, compreender o patriarcado como um importante marcador social é fundamental; contudo, é preciso reconhecer que o patriarcado que afeta as mulheres brancas difere significativamente daquele vivenciado pelas mulheres negras. Estas, além da opressão de gênero, enfrentam também as barreiras impostas pelo racismo, o que, parafraseando bell hooks (1995), fez com que, ao longo dos anos, fossem vistas apenas como corpos, desprovidos de mente e de humanidade plena.

Essa realidade evidencia que a intersecção entre racismo e sexismo amplia as desigualdades sociais, reforçando a necessidade de compreender as especificidades das vivências dessas mulheres e de implementar políticas públicas e práticas institucionais que assegurem sua inclusão e valorização social efetiva.

QUEM SÃO ESSAS MULHERES?

Hilária Batista, 48 anos, ingressou em Pedagogia na UFV em 2022 pelo sistema de cotas, após 20 anos afastada dos estudos. Trabalhando desde os 13 anos, enfrentou desafios como dificuldades financeiras, deslocamento, adaptação às tecnologias e o falecimento da mãe no início da graduação. Inspirada pela história de um estudante da Guiné-Bissau, encontrou na Pedagogia um caminho de crescimento pessoal e profissional, valorizando as políticas afirmativas e desejando inspirar outras mulheres a ingressarem na universidade pública.

Rosa Parks, 22 anos, adentrou na universidade pelo sistema de cotas para estudantes negros, pardos e indígenas de escolas públicas. Concilia estágios, trabalho e graduação, contando com o apoio da família e da moradia estudantil para permanecer na universidade. Inspirada pelas mulheres de sua família, sonha em ser professora e deseja contribuir para uma educação mais humana, reconhecendo sua trajetória como mulher negra e buscando inspirar e ampliar oportunidades para outras crianças.

Dandara dos Palmares, 49 anos e mãe de três filhos, entrou na universidade após superar anos dedicados ao trabalho, à maternidade e às dificuldades de um casamento que adiou seu sonho da graduação. Com os filhos já adultos, retomou os estudos e hoje vê a universidade como um espaço de superação, aprendizado e realização pessoal, acreditando que está vivendo o momento certo para concretizar esse sonho.

Angela Davis, 21 anos, ingressou na UFV pela ampla concorrência e hoje se mantém na universidade por meio de bolsas e auxílios estudantis. Inspirada pela mãe, desenvolveu desde cedo o gosto pela leitura e encontrou nos projetos acadêmicos um espaço de pertencimento e crescimento. Como futura pedagoga e mulher negra, busca contribuir para uma educação antirracista e mais inclusiva.

Ruth de Souza, 25 anos, também foi aprovada por meio do sistema de cotas e concilia a graduação em Pedagogia com a maternidade e o estágio. Apesar das dificuldades e inseguranças do início da trajetória, encontrou na filha sua maior motivação para continuar. Hoje, deseja transformar a realidade das crianças de sua comunidade e acredita que sua presença na universidade inspira outras mulheres negras e, especialmente, sua filha.

Lélia Gonzalez, 23 anos, foi admitida na UFV por meio do sistema de cotas e permanece na universidade com o apoio dos auxílios estudantis. Embora sonhasse em cursar Psicologia, encontrou na Pedagogia uma nova vocação e hoje valoriza a educação como instrumento de transformação social. Primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior, orgulha-se de sua trajetória e busca inspirar sua comunidade por meio dos estudos.

Marielle Franco, natural de Alvinópolis, ingressou na UFV pelo sistema de cotas e se mantém na universidade por meio de estágios, bolsas e auxílios estudantis. Embora sonhasse em cursar Psicologia, encontrou na Pedagogia um caminho para transformar realidades. Primeira de sua família a concluir o ensino superior, vê na educação uma oportunidade de promover mudanças em sua vida, na de sua família e em sua comunidade.

Carolina Maria de Jesus, 31 anos, passou a integrar a UFV por meio do sistema de cotas raciais em busca de uma formação que transformasse sua realidade. Apesar das inseguranças enfrentadas durante a graduação, manteve o sonho de seguir na carreira acadêmica e atuar na educação pública. Como mulher negra, vê sua presença na universidade como um ato de resistência e inspiração para outras estudantes.

Antonieta Barros, casada e mãe de dois filhos, conquistou sua vaga na UFV em 2022 após uma trajetória marcada por interrupções nos estudos, trabalho precoce e mais de 20 anos de persistência. Superando desafios como a maternidade, a baixa visão e o longo afastamento da escola, encontrou na educação a realização de um sonho. Como mulher negra e descendente de indígenas, vê sua presença na universidade como resultado de resistência e luta por melhores oportunidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura das cartas, torna-se evidente a presença de intersecções que conectam as trajetórias dessas mulheres de maneira profunda. Para além do fator racial, o incentivo familiar se revela como um elemento central em suas histórias. A valorização da educação, nesse contexto, emerge como um gesto de resistência e uma tentativa de romper com o ciclo histórico de marginalização que atravessa gerações de mulheres negras no Brasil. Muitas relataram ser

as primeiras de suas famílias a ingressar no ensino superior, enxergando nos estudos uma possibilidade concreta de emancipação diante das condições sociais desiguais em que cresceram.

Conforme apontam Crisóstomo e Reigota (2010, p. 101), “a ênfase dada à escolarização das filhas pode ser uma estratégia encontrada por essas famílias para o enfrentamento das discriminações raciais, de gênero e de preconceito”. Esse entendimento dialoga com os pensamentos do sociólogo Pierre Bourdieu (1989), no qual ele afirma que camadas populares tendem a atribuir grande valor à escolarização, reconhecendo-a como um caminho possível de ascensão social e de melhoria das condições de vida ainda que o próprio sistema educacional, em muitos casos, contribua para a reprodução das desigualdades sociais existentes.

A educação, nesse sentido, assume um caráter libertador e simbólico, representando não apenas a realização de um sonho individual, mas também a continuidade de uma luta coletiva travada por seus ancestrais. De acordo com Barbosa e Sant’Anna (2010), a intensidade dessa valorização varia conforme o nível de escolarização dos pais e é construída desde a infância. Assim, as famílias, cientes do papel transformador da educação, buscaram criar estratégias para garantir que essas mulheres, sobretudo as mais jovens, pudessem dar continuidade aos estudos.

Outra intersecção presente nas narrativas diz respeito ao desafio de conciliar a vida acadêmica com as demandas cotidianas fora do campus universitário. As cartas revelam trajetórias marcadas por jornadas exaustivas, em que as estudantes precisavam equilibrar os estudos com o trabalho e estágios remunerados. Muitas relataram que trabalham desde o início do curso e, por isso, tiveram de adaptar sua rotina à dupla ou até tripla jornada, realidade que atinge uma parcela significativa dos estudantes das licenciaturas. Em consequência disso, os finais de semana, que poderiam ser momentos de descanso e lazer, tornam-se períodos dedicados à atualização de conteúdos e à realização de trabalhos acadêmicos.

Além disso, essa falta de tempo interfere diretamente na participação dessas estudantes em espaços formativos dentro da própria universidade, restringindo sua presença em eventos acadêmicos, como palestras e minicursos, e em projetos de extensão e iniciação científica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Muitos estudantes acabam abrindo mão de viver plenamente a experiência acadêmica para poderem trabalhar. Essa decisão é, por vezes, a saída encontrada, que afeta também sua permanência simbólica, impactando diretamente o desempenho e a vida acadêmica. Aqueles que se dedicam a atividades que demandam grande parte de seu tempo e não estão relacionadas à sua área de estudo enfrentam desafios significativos para equilibrar trabalho e estudos (Barreto, 2025, p. 29).

Nesse sentido, o acúmulo de afazeres cotidianos acaba limitando o tempo de estudo fora da sala de aula, dificultando a aprendizagem e a participação em atividades complementares, o que impacta diretamente na formação dos estudantes trabalhadores (Santos, 2019).

Um outro fator recorrente em algumas cartas é o adiamento da entrada na graduação em decorrência da maternidade, observado em participantes que tiveram e criaram seus filhos antes de ingressarem no ensino superior. Em contrapartida, algumas narrativas revelam uma experiência distinta: no caso de uma das entrevistadas, ao ser aprovada na UFV, a filha ainda era pequena, o que exigiu dela uma intensa organização para conciliar os estudos, o trabalho e as responsabilidades maternas.

Conforme apontam Urpia e Sampaio (2011), com base em dados estatísticos do IBGE, cerca de 8,81% das mulheres que cursam o ensino superior, com idade entre 19 e 29 anos, possuem filhos com faixa etária de 0 a 4 anos. A partir das reflexões trazidas por Ruth e dos dados apresentados, torna-se evidente a importância das políticas e programas assistenciais promovidos pela Universidade Federal de Viçosa, os quais se mostram fundamentais não apenas para garantir o acesso, mas também para assegurar a permanência e a conclusão dos estudos por parte dessas mulheres que enfrentam a dupla jornada da maternidade e da vida acadêmica.

Em alguns casos, observa-se também o retorno à vida escolar após longos períodos de afastamento. Essa sobreposição de responsabilidades evidencia o quanto as desigualdades sociais, raciais e de gênero continuam limitando a plena imersão dessas mulheres na vida acadêmica, impondo-lhes desafios que ultrapassam a esfera individual.

Além disso, o uso de políticas afirmativas, especialmente as cotas raciais, foi mencionado como um fator decisivo para o ingresso no ensino superior. Contudo, suas expectativas e percepções ultrapassam a mera conquista da vaga: tratam-se de mulheres que compreendem a universidade como um espaço de disputa simbólica e política, onde a presença de corpos negros adquire um sentido de resistência. Nesse contexto, a representatividade surge como elemento essencial para a permanência. Ver outras pessoas negras ocupando lugares de reconhecimento e poder, por tanto tempo negados a seus ancestrais, fortaleceu nelas o sentimento de pertencimento e as impulsionou a seguir adiante.

A partir disso, é possível refletir sobre as expectativas que elas cultivam em relação ao exercício da profissão após a formação. Muitas afirmam desejar realizar concursos públicos e especializações para atuar na área da educação seja na educação infantil e gestões escolares; outras expressam o interesse em continuar os estudos na pós-graduação, ingressando no mestrado e no

doutorado, com o objetivo de quem sabe, tornarem-se professoras universitárias outro espaço historicamente elitizado dentro da educação.

Dados compilados por Ferreira (2019) expõem a profunda disparidade na pós-graduação brasileira, revelando que professoras pretas com titulação de doutorado constituem um percentual irrisório de apenas 0,4% do quadro docente. Mesmo ao ampliar o espectro para abarcar a totalidade de mulheres negras (reunindo pretas e pardas), o índice geral não alcança a marca de 3% desse contingente. No extremo oposto dessa distribuição, constata-se a hegemonia masculina e branca: homens brancos lideram amplamente a representação na docência desse nível de ensino, totalizando 13.198 profissionais (24%), seguidos pelas mulheres brancas com idêntica titulação, que somam pouco mais de 10 mil professoras (19%) de um universo global de 53.995 pesquisadores em cursos de especialização, mestrado e doutorado. Esse panorama estatístico evidencia como o ecossistema acadêmico nacional ainda é estruturado por severas clivagens de raça e gênero, perpetuando barreiras históricas de acesso

Algumas afirmam que, ao ingressarem na docência, pretendem promover uma educação antirracista no contexto escolar. Essa proposta dialoga com as reflexões de Nilma Lino Gomes, para quem a educação emancipatória deve ser construída a partir do diálogo, da valorização das diferenças e de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 105).

Desse modo, as cartas analisadas evidenciam não apenas trajetórias individuais, mas um retrato coletivo de resistência, pertencimento e reconstrução de histórias. Cada narrativa reafirma o protagonismo das mulheres negras em seus próprios processos de transformação, ao desafiar as estruturas que, historicamente, buscaram silenciar suas vozes e limitar seus horizontes. As experiências compartilhadas demonstram que, mesmo diante das adversidades, elas constroem caminhos de afirmação e de esperança, sustentadas pela ancestralidade, pela solidariedade entre pares e pela crença na educação como instrumento de mudança social. Ao se reconhecerem umas nas outras, reafirmam a potência de suas existências e o valor de suas presenças nos espaços acadêmicos, reescrevendo o lugar da mulher negra na universidade e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste estudo permitiram compreender as trajetórias de mulheres negras ingressantes no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 2022, evidenciando como suas vivências, identidades e estratégias de resistência se articulam no cotidiano universitário. Embora cada narrativa carregue uma singularidade irredutível, todas convergem nas encruzilhadas de raça, gênero e classe, refletindo o peso das desigualdades estruturais que ainda desafiam o acesso e a permanência na educação superior.

Os resultados demonstram que, se por um lado o incentivo familiar e a crença na educação como via de emancipação social atuam como pilares de sustentação acadêmica, por outro, a realidade impõe barreiras severas. O racismo estrutural, as limitações econômicas e a complexa jornada de conciliar os estudos com o trabalho e, por vezes, com a maternidade, marcam o cotidiano dessas estudantes. Nesse cenário, o ingresso na universidade — viabilizado de forma crucial pelas ações afirmativas — transcende a mera ocupação de uma vaga acadêmica: configura-se como um ato político de resistência e de demarcação de presença em um território historicamente elitizado e excludente.

Essas vivências dialogam diretamente com o conceito de corpos-territórios, revelando que o corpo da mulher negra na academia é, em si, um espaço de memória, identidade, disputa e contestação contra as opressões vigentes. Assim, as trajetórias analisadas deixam evidente que a democratização real do ensino superior não se encerra no direito de entrar, mas exige a consolidação de políticas institucionais contínuas que garantam o direito de permanecer, pertencer e produzir saberes em condições de equidade.

Por fim, este trabalho contribui para o adensamento dos debates sobre a permanência de mulheres negras na universidade, reforçando a urgência de fortalecer as redes de assistência estudantil e as políticas de inclusão. Aponta-se, ainda, para a necessidade de investigações futuras que acompanhem os desdobramentos dessas trajetórias na atuação profissional das futuras pedagogas e na construção de práticas educativas comprometidas com o antirracismo e a equidade de gênero. Reconhecer essas mulheres como protagonistas é, fundamentalmente, reconhecer sua capacidade de transformar a universidade e desenhar novos horizontes para a educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Lais. Perspectiva de gênero e raça nas políticas públicas. **Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise** (IPEA), n. 25, p. 17-21, nov. 2004. Disponível em: <https://share.google/54y3wVuco1aWoZ1yZ>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz *et al.* (org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2010. p. 155–174.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Lidiane. Cesário. **Trilhando caminhos**: presenças e agências negras nos programas de pós-graduações da Universidade Federal de Viçosa - MG. 2025. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2025. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/16356b13-9c99-4e75-8892-fddc1246c45f>. Acesso em: 24 jun. 2026.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, n. 10, p. 05-15, 1989. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n10/n10a03.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2026.

CRISÓSTOMO, Maria Aparecida. **Mulheres negras no cotidiano universitário**: flores, cores e sentidos plurais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2014/maria-crisostomo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2026.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias**: desafios e conquistas. 2017. 254 f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26901?locale=pt_BR. Acesso em: 28 jun. 2026.

FEITOSA, Edson Castelo Branco. Uma experiência com cartas autobiográficas. **Educitec**, Manaus, v. 5, n. 11, p. 297–307, jun. 2019. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/763/303>. Acesso em: 07 jun. 2026.

FERREIRA, Lola. **Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia**. Portal Geledés, 31 mar. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 14 jul. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10 jul. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2005. p. 39–62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2026.

hooks, bell. Intelectuais Negras. **Revista de Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, Florianópolis, UFSC, p.464-478, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SANTOS, Diógenes Souza; DUARTE, Ana Cristina Santos; SANTOS, Daniela Souza. Um estudo sobre o ensino superior noturno na perspectiva de estudantes trabalhadores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UESB. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 4, n. 2, p. 25-40, 2019.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. *In*: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 145-168. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-09.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2026.

INTERSECCIONALIDADE NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO MULTIRREFERENCIAL: ACESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES NEGRAS E MULHERES TRANS NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Jerusa de Arruda¹

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação superior tem sido marcada por profundas desigualdades estruturais decorrentes da articulação entre raça, gênero, classe social e outros marcadores de desigualdade social. Embora a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tenha consolidado a educação como direito fundamental, sua efetivação permanece rodeada de tensões relacionadas às condições de acesso e, sobretudo, de permanência de grupos historicamente excluídos dos espaços universitários. No âmbito da educação básica prevalece o princípio da universalização do ensino, enquanto, no ensino superior, o acesso historicamente esteve condicionado a processos seletivos fundamentados em critérios meritocráticos conforme entendimento dos artigos 205 e 208 inciso V (Brasil, 1988).

Essa lógica seletiva, ao desconsiderar as assimetrias de partida, acabou por perpetuar o funil universitário como um espaço de privilégio das elites econômicas e raciais. Diante disso, a emergência das políticas públicas afirmativas no início do século XXI não representou uma concessão espontânea do Estado, mas o resultado de um longo tensionamento histórico liderado pelo Movimento Negro contra o mito da democracia racial e as estruturas de exclusão herdadas do período colonial. Todavia, para avaliar a eficácia dessas ações afirmativas na atualidade para superação das barreiras do acesso em direção à garantia da permanência, entende-se indispensável adotar a interseccionalidade como ferramenta analítica, posto que as opressões de raça e gênero por exemplo,

¹ Mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: jerusaarruda17@gmail.com.br.

operam de forma indissociável, evidenciando que a marginalização histórica não afetou os corpos de maneira uniforme.

Nesse contexto, a expansão das políticas públicas de ação afirmativa representou importante avanço na democratização do acesso à universidade, sem, contudo, eliminar os obstáculos que comprometem a permanência qualificada e a participação efetiva de grupos socialmente sub-representados.

Entre esses grupos, destacam-se as mulheres negras e as mulheres trans negras, cujas trajetórias acadêmicas são atravessadas pela articulação entre diferentes marcadores de desigualdade, evidenciando que as experiências educacionais não podem ser analisadas a partir de categorias isoladas. Assim, compreender os processos de acesso e permanência dessas estudantes exige ultrapassar análises unidimensionais e adotar referenciais capazes de apreender a complexidade das relações de poder presentes no espaço universitário.

Nessa perspectiva, como antecipado, este capítulo utiliza a interseccionalidade articulando a multirreferencialidade como referenciais analíticos complementares. A interseccionalidade, sistematizada por Kimberlé Crenshaw (1989; 1991) e aprofundada, no contexto brasileiro, por Carla Akotirene (2019) possibilitando compreender como diferentes sistemas de opressão atuam de forma simultânea na produção das desigualdades sociais.

A multirreferencialidade, desenvolvida por Jacques Ardoino (1998) e aprofundada por Terezinha Fróes Burnham (2000), reconhece que os fenômenos educacionais são complexos e não podem ser interpretados a partir de uma única matriz teórica, exigindo o diálogo entre diferentes racionalidades, saberes e experiências.

Essa articulação dialoga diretamente com as contribuições do feminismo negro e das epistemologias críticas, que problematizam as relações de poder, conhecimentos e desigualdades sociais, permitindo compreender a universidade como espaço de disputas epistemológicas e políticas. Apesar do crescimento das pesquisas sobre ações afirmativas, relações étnico-raciais, feminismo negro e diversidade de gênero, observa-se uma lacuna na literatura quanto à articulação entre interseccionalidade e multirreferencialidade para a compreensão das experiências de mulheres negras e mulheres trans negras no ensino superior.

Diante desse cenário, este capítulo traz como questão norteadora compreender de que maneira a articulação entre raça, gênero e identidade de gênero influencia os processos de acesso e permanência de mulheres negras e mulheres trans negras no ensino superior brasileiro.

O objetivo consiste em analisar essas experiências a partir da interlocução entre interseccionalidade, multirreferencialidade, feminismo negro e epistemologias críticas, evidenciando os limites e as potencialidades das políticas de democratização da educação superior. A relevância deste estudo reside na

contribuição para o aprofundamento do debate acerca da inclusão universitária, defendendo que o direito à educação superior envolve não apenas o acesso, mas também a permanência, reconhecimento e participação dos diferentes sujeitos que compõem o espaço acadêmico. Ao articular diferentes referenciais teóricos, o capítulo propõe uma leitura integrada das desigualdades educacionais e dos desafios da democratização universitária.

METODOLOGIA

Diante da complexidade que envolve os marcadores sociais de desigualdade no espaço acadêmico este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-analítica, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na compreensão de que os processos relacionados ao acesso e à permanência de mulheres negras e mulheres trans negras no ensino superior constituem fenômenos sociais complexos, atravessados por múltiplas relações de poder, não sendo passíveis de compreensão exclusivamente por indicadores quantitativos.

Nessa perspectiva, Minayo (2012) afirma que a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos sociais, enquanto Lüdke e André (2013) ressaltam que essa abordagem permite analisar os processos em seus contextos, considerando sua complexidade e as múltiplas relações que os constituem.

O percurso metodológico foi delineado em consonância com o objetivo do estudo, que consiste em analisar os processos de acesso e permanência de mulheres negras e mulheres trans negras na educação superior brasileira, articulando as contribuições da interseccionalidade, da multirreferencialidade, do feminismo negro e das epistemologias críticas. Assim, a investigação prioriza a interpretação das produções científicas, dos documentos normativos e das políticas públicas que tratam da democratização do ensino superior, buscando compreender como diferentes sistemas de poder incidem sobre as trajetórias acadêmicas desses sujeitos.

Pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica constitui o eixo central da investigação, permitindo identificar, sistematizar e analisar criticamente a produção científica relacionada à interseccionalidade, ao feminismo negro, às epistemologias críticas, à multirreferencialidade, às políticas afirmativas e à permanência estudantil. Conforme Severino (2016) e Marconi e Lakatos (2017), esse procedimento possibilita compreender o estado do conhecimento sobre determinado tema,

bem como identificar convergências, divergências e lacunas na literatura especializada.

Compõem o referencial teórico autores nacionais e internacionais que se destacam na discussão sobre relações raciais, gênero, educação e produção do conhecimento, entre os quais Kimberlé Crenshaw, Carla Akotirene, Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, bell hooks, Conceição Evaristo, Grada Kilomba, Boaventura de Sousa Santos, Jacques Ardoino, Terezinha Fróes Burnham, Letícia Carolina Nascimento e Amara Moira.

De forma complementar, realizou-se pesquisa documental, compreendida como procedimento voltado à análise de documentos oficiais, legislações e normativas relacionadas às políticas de democratização da educação superior. Conforme Gil (2019), esse tipo de pesquisa possibilita examinar documentos sob novas perspectivas analíticas, contribuindo para a compreensão dos contextos institucionais e jurídicos que fundamentam o objeto investigado. O corpus documental é constituído pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pela Lei nº 11.096/2005 (Programa Universidade para Todos – PROUNI), pela Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), pela Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), atualizada pela Lei nº 14.723/2023, além de relatórios e documentos produzidos por órgãos oficiais relacionados às políticas de acesso e permanência na educação superior quando necessário.

Corpus e critérios de seleção e procedimentos de análise

O corpus foi constituído por obras científicas, documentos institucionais e diplomas legais selecionados conforme relevância, reconhecimento acadêmico e aderência ao objeto da pesquisa. A seleção contemplou estudos ligados às relações étnico-raciais, gênero, identidade de gênero, políticas afirmativas, permanência estudantil e produção do conhecimento. A constituição desse corpus híbrido possibilita articular os referenciais teóricos às bases legais e institucionais que estruturam as políticas públicas analisadas.

A interpretação do corpus bibliográfico e documental foi orientada pelos princípios da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2016), utilizada como estratégia sistemática para organização, categorização e interpretação dos materiais selecionados. Realizou-se a pré-análise das obras e dos documentos selecionados, seguida da exploração do material, com a identificação de categorias temáticas relacionadas aos objetivos do estudo. Por fim, procedeu-se ao tratamento interpretativo dos conteúdos, articulando os referenciais teóricos que fundamentam a investigação.

As categorias analíticas foram definidas a partir da literatura especializada e dos objetivos da pesquisa, destacando-se: ações afirmativas, acesso,

permanência, interseccionalidade, multirreferencialidade, feminismo negro, epistemologias críticas, reconhecimento e justiça social. A articulação entre essas categorias possibilitou examinar criticamente as contribuições dos diferentes autores e documentos analisados, evidenciando as múltiplas dimensões sociais, institucionais e epistemológicas que atravessam as experiências de mulheres negras e mulheres trans negras na educação superior.

A utilização da Análise de Conteúdo possibilitou sistematizar e interpretar criticamente o material bibliográfico e documental, assegurando maior rigor analítico na construção das categorias temáticas e na articulação entre os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS, INTERSECCIONALIDADE E EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS

Políticas afirmativas e democratização do ensino superior

A democratização do ensino superior brasileiro constitui um dos processos mais relevantes das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à ampliação do acesso de grupos historicamente excluídos ou sub-representados nas universidades. Esse processo resulta da consolidação de ações afirmativas voltadas à promoção da igualdade material, ao reconhecimento da diversidade e ao enfrentamento das desigualdades raciais, sociais e de gênero que historicamente limitaram o exercício do direito à educação superior.

As políticas afirmativas fundamentam-se no reconhecimento de que a igualdade formal, assegurada constitucionalmente, não é suficiente para garantir igualdade de oportunidades em uma sociedade marcada por profundas desigualdades estruturais. Nesse sentido, diferenciam-se das políticas universais, que se destinam indistintamente à população, ao instituírem mecanismos específicos voltados à inclusão de grupos socialmente vulnerabilizados.

No contexto brasileiro, esse movimento consolidou-se com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096/2005, com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e, sobretudo, com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), posteriormente atualizada pela Lei nº 14.723/2023. Esses instrumentos ampliaram significativamente o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, pessoas negras, indígenas e outros grupos historicamente sub-representados nas instituições públicas e privadas de ensino superior, contribuindo para modificar o perfil da comunidade universitária brasileira.

Entretanto, a ampliação do acesso não foi acompanhada, na mesma proporção, pela construção de condições institucionais capazes de assegurar permanência, participação e sucesso acadêmico. A democratização da

universidade ultrapassa a expansão do número de vagas e pressupõe políticas permanentes de assistência estudantil, acolhimento institucional, combate às discriminações e valorização da diversidade.

Nessa perspectiva, Gomes (2017) sustenta que a efetividade das ações afirmativas depende da capacidade das instituições de ensino superior de revisarem suas práticas, currículos, culturas organizacionais e formas de produção do conhecimento, superando estruturas que historicamente reproduziram desigualdades raciais e sociais. Essa compreensão aproxima-se da proposta de Boaventura de Sousa Santos (2010), para quem a universidade contemporânea precisa superar a lógica da “monocultura do conhecimento” e reconhecer a legitimidade de diferentes formas de produzir saberes. A democratização da educação superior, portanto, não se restringe ao ingresso de novos sujeitos, mas envolve também o reconhecimento de diferentes epistemologias e experiências historicamente invisibilizadas.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que mulheres negras e mulheres trans negras continuam enfrentando obstáculos relacionados ao racismo estrutural, ao sexismo, à transfobia, à desigualdade econômica e às práticas institucionais de exclusão, fatores que comprometem suas trajetórias acadêmicas.

Assim, compreender a democratização da universidade exige ultrapassar indicadores quantitativos de acesso e considerar as condições concretas de permanência, reconhecimento e participação desses sujeitos no espaço universitário. É nesse contexto que a interseccionalidade se apresenta como ferramenta analítica indispensável para compreender por que políticas fundamentadas em um único marcador social se mostram insuficientes para explicar as experiências vividas por mulheres negras e mulheres trans negras no ensino superior.

Interseccionalidade como ferramenta de análise

A interseccionalidade constitui o principal referencial analítico deste estudo por possibilitar compreender que as experiências de mulheres negras e mulheres trans negras no ensino superior não podem ser explicadas a partir de um único marcador social. As desigualdades que atravessam suas trajetórias acadêmicas resultam da interação entre diferentes sistemas de poder, cujos efeitos se manifestam de forma simultânea e produzem formas específicas de exclusão, vulnerabilidade e resistência. Dessa forma, raça, gênero, identidade de gênero, classe social e outras categorias de diferenciação não atuam de maneira isolada, mas articulam-se na conformação das experiências vividas no espaço universitário.

O conceito de interseccionalidade foi sistematizado por Kimberlé Crenshaw (1989; 1991), ao demonstrar que as experiências de mulheres negras

não podem ser compreendidas pela análise isolada das categorias raça e gênero. No Brasil, Carla Akotirene (2019) amplia essa discussão ao compreender a interseccionalidade como ferramenta analítica para interpretar a articulação entre racismo, patriarcado, capitalismo e cisheteronormatividade.

Aplicada à educação superior, a interseccionalidade evidencia que a democratização da universidade não pode ser avaliada exclusivamente pelos indicadores de acesso, pois a permanência e o reconhecimento institucional também são atravessados por relações de poder e desigualdades estruturais.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de justiça social formulada por Nancy Fraser (2007), segundo a qual o enfrentamento das desigualdades exige a articulação entre redistribuição, reconhecimento e representação. No âmbito universitário, essas dimensões traduzem-se na necessidade de assegurar não apenas condições de ingresso e permanência, mas também o reconhecimento das identidades, a valorização da diversidade e a participação efetiva dos diferentes sujeitos nos processos de produção, circulação e legitimação do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a interseccionalidade estabelece diálogo com as epistemologias críticas e decoloniais ao questionar os critérios historicamente utilizados para definir quais conhecimentos são considerados legítimos no espaço acadêmico.

Conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos (2010), a universidade moderna foi estruturada sob a hegemonia de uma racionalidade eurocêntrica que invisibilizou saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados.

Nessa perspectiva, compreender as experiências de mulheres negras e mulheres trans negras implica reconhecer que as desigualdades educacionais não decorrem apenas de fatores individuais, mas também de processos históricos que regulam o acesso, a permanência e o reconhecimento de determinados sujeitos e de seus conhecimentos.

Assim, a interseccionalidade constitui elemento estruturante deste capítulo, pois permite compreender que as desigualdades universitárias resultam da articulação entre diferentes sistemas de poder, ampliando as possibilidades de análise das experiências de mulheres negras e mulheres trans negras no ensino superior.

Feminismo negro e epistemologias críticas

O feminismo negro constitui referência fundamental para compreender as desigualdades que atravessam as experiências de mulheres negras e mulheres trans negras no ensino superior, ao evidenciar que raça, gênero e classe possuem experiências sociais específicas e historicamente situadas. Essa perspectiva questiona tanto os limites do feminismo hegemônico quanto as abordagens

antirracistas tradicionais, demonstrando que diferentes sistemas de opressão atuam de forma articulada.

Patricia Hill Collins (2000), Lélia Gonzalez (1988) e Sueli Carneiro (2003) demonstram que a produção do conhecimento está relacionada às relações de poder que estruturam a sociedade. As autoras evidenciam a centralidade das experiências das mulheres negras como fonte legítima de interpretação da realidade social, questionando modelos epistemológicos que historicamente marginalizam determinados sujeitos e saberes. As contribuições de bell hooks (2017) ampliam essa discussão ao compreender a educação como prática de liberdade e instrumento de transformação social. Nessa perspectiva, o processo educativo deve reconhecer diferentes experiências e possibilitar práticas pedagógicas mais democráticas.

Por sua vez, as reflexões de Conceição Evaristo (Duarte; Nunes, 2020) e Grada Kilomba (2019) ampliam o debate ao reconhecerem a experiência, a memória e as narrativas de sujeitos historicamente silenciados como formas legítimas de produção do conhecimento. Ao questionarem processos de exclusão epistemológica, essas autoras evidenciam que a democratização universitária envolve também disputas sobre quais conhecimentos são reconhecidos legitimamente.

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Foucault (2014), ao evidenciar que a produção do conhecimento está intrinsicamente relacionada às relações de poder que definem quais discursos são legitimados, quais sujeitos podem enunciar saberes e quais experiências permanecem silenciadas no espaço acadêmico.

Essa discussão dialoga ainda com a proposta da ecologia de saberes, de Boaventura de Sousa Santos (2010), segundo a qual a universidade precisa reconhecer a coexistência de múltiplas racionalidades e formas de conhecimento e superar hierarquias epistemológicas construídas historicamente. A valorização da pluralidade de saberes constitui elemento fundamental para uma universidade comprometida com a diversidade e justiça social. Desse modo, o feminismo negro e as epistemologias críticas contribuem para compreender a universidade como espaço de disputas políticas epistemológicas, no qual sujeitos historicamente marginalizados reivindicam não apenas o direito de acesso, mas também o reconhecimento de suas experiências e formas de produzir conhecimento.

Mulheres negras e mulheres trans negras na universidade: permanência, reconhecimento e resistência

A ampliação das políticas de ação afirmativa possibilitou maior presença de mulheres negras e mulheres trans negras na educação superior brasileira. Entretanto, o ingresso na universidade não elimina as desigualdades que atravessam suas trajetórias acadêmicas. A permanência universitária constitui um processo complexo, envolvendo dimensões materiais, institucionais, simbólicas e epistemológicas relacionadas ao pertencimento, ao reconhecimento e à participação acadêmica.

No caso das mulheres negras, a permanência é atravessada pela articulação entre desigualdades econômicas, racismo estrutural e sexismo, que produzem barreiras materiais e simbólicas no percurso acadêmico. Essas experiências evidenciam que a democratização da universidade não se limita à ampliação do acesso, exigindo transformações institucionais capazes de assegurar condições efetivas de participação e reconhecimento.

Quando a dimensão racial se articula às questões relacionadas à identidade de gênero, as desigualdades tornam-se ainda mais complexas. As experiências de mulheres trans negras são produzidas pela interação entre racismo, transfobia, sexismo, cisheteronormatividade e desigualdades socioeconômicas, revelando que a inclusão universitária demanda políticas institucionais comprometidas com o respeito às identidades e com a construção de ambientes acolhedores.

Nesse contexto, as contribuições de Letícia Carolina Nascimento (2021) e Amara Moira (2016) demonstram que a presença de pessoas trans na universidade evidencia tanto os avanços das políticas de inclusão quanto os desafios institucionais relacionados ao reconhecimento, à permanência e à legitimidade desses sujeitos no espaço acadêmico. A permanência universitária, portanto, deve ser compreendida para além da continuidade da matrícula, envolvendo pertencimento, participação, produção de conhecimento e reconhecimento das diferentes formas de existência e de saber.

Nesse processo, mulheres negras e mulheres trans negras não ocupam apenas a posição de destinatárias das políticas afirmativas, mas também atuam como produtoras de conhecimento e agentes de transformação institucional. Suas experiências ampliam os debates sobre diversidade, justiça social e democratização universitária.

A universidade como espaço multirreferencial

Compreender a universidade contemporânea exige reconhecê-la como uma instituição atravessada por múltiplas dimensões sociais, políticas, culturais e epistemológicas. Longe de ser um espaço neutro, a universidade constitui um

campo de disputas no qual diferentes sujeitos, saberes e racionalidades buscam reconhecimento e legitimidade.

Nesse contexto, a multirreferencialidade, formulada por Jacques Ardoino (1998), assume papel central ao reconhecer que os fenômenos educacionais não podem ser compreendidos a partir de uma única perspectiva teórica. A complexidade da realidade universitária exige a articulação de diferentes referenciais capazes de apreender suas múltiplas dimensões. Terezinha Fróes Burnham (2000) amplia essa compreensão ao defender a multirreferencialidade como uma postura epistemológica voltada ao reconhecimento da pluralidade de saberes, experiências e racionalidades presentes nos processos educativos.

Essa perspectiva complementa a interseccionalidade desenvolvida neste capítulo. Enquanto a interseccionalidade permite compreender como raça, gênero, identidade de gênero e classe estruturam relações de poder e desigualdades, a multirreferencialidade possibilita analisar os diferentes contextos institucionais e epistemológicos nos quais essas relações se manifestam.

Essa abordagem dialoga com a ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010), com as críticas à colonialidade do saber formuladas por Grada Kilomba (2019) e com as contribuições do feminismo negro, ao defender a valorização de diferentes formas de produção do conhecimento. Assim, a universidade pode ser compreendida como espaço multirreferencial, no qual diferentes sujeitos, saberes e experiências disputam legitimidade. Essa perspectiva reforça a necessidade de articular interseccionalidade, feminismo negro, epistemologias críticas e multirreferencialidade para compreender os desafios da democratização do ensino superior.

ANÁLISE INTEGRADA DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA DE MULHERES NEGRAS E MULHERES TRANS NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR

A democratização do ensino superior brasileiro constitui um processo marcado por avanços e contradições. Embora as políticas afirmativas tenham ampliado a presença de grupos historicamente excluídos nas universidades, permanecem desafios relacionados à permanência, ao reconhecimento institucional e à participação efetiva desses sujeitos na vida acadêmica.

A partir da articulação entre interseccionalidade e multirreferencialidade, compreende-se que as desigualdades educacionais não resultam de fatores isolados, mas da interação entre diferentes relações de poder que atravessam as trajetórias universitárias. Assim, raça, gênero, identidade de gênero, classe social e estruturas institucionais produzem experiências distintas de acesso, permanência e reconhecimento.

Nesse sentido, o ingresso na universidade representa apenas uma etapa inicial do processo de democratização. A efetivação do direito à educação superior exige condições que possibilitem a permanência qualificada, envolvendo dimensões materiais, simbólicas, institucionais e epistemológicas.

A universidade, enquanto instituição social, reproduz historicamente determinadas hierarquias, mas também constitui espaço de transformação e disputa por novos modos de produzir conhecimento. Dessa forma, analisar as trajetórias de mulheres negras e mulheres trans negras implica considerar não apenas as políticas públicas de inclusão, mas também as práticas institucionais, os processos de reconhecimento e as possibilidades de participação acadêmica.

A permanência universitária, portanto, não se limita à continuidade da matrícula, mas envolve pertencimento, valorização das identidades, acesso às oportunidades acadêmicas e reconhecimento da legitimidade dos conhecimentos produzidos por diferentes sujeitos.

Acesso, permanência e desigualdades interseccionais

A expansão das políticas afirmativas modificou significativamente o perfil das universidades brasileiras, ampliando o acesso de grupos historicamente sub-representados. Entretanto, a inclusão pelo ingresso não eliminou as desigualdades estruturais presentes no cotidiano acadêmico. No caso das mulheres negras e mulheres trans negras, as trajetórias universitárias são atravessadas pela articulação entre racismo, sexismo, transfobia, desigualdades socioeconômicas e padrões cisheteronormativos. Essas dimensões não atuam isoladamente, mas produzem experiências específicas de exclusão, resistência e enfrentamento.

As dificuldades de permanência ultrapassam a dimensão econômica. Embora fatores como insuficiência de recursos financeiros, necessidade de conciliar trabalho e estudo e limitações das políticas de assistência estudantil sejam relevantes, também existem barreiras simbólicas e institucionais relacionadas à invisibilização intelectual, à ausência de representatividade, ao questionamento de capacidades e às dificuldades de reconhecimento.

No caso das mulheres trans negras, esses desafios apresentam especificidades relacionadas ao reconhecimento da identidade de gênero, ao respeito ao nome social, às práticas institucionais de acolhimento e à construção de ambientes acadêmicos efetivamente inclusivos. Desse modo, a permanência deve ser compreendida como fenômeno multidimensional. Permanecer significa não apenas permanecer fisicamente na instituição, mas participar da vida universitária, produzir conhecimento, ocupar espaços acadêmicos e ter sua existência reconhecida. A democratização da educação superior depende, portanto, da articulação entre políticas de acesso e estratégias institucionais capazes de garantir permanência, participação e equidade.

Permanência, reconhecimento institucional e justiça social

A permanência universitária envolve condições objetivas e subjetivas que possibilitam o desenvolvimento das trajetórias acadêmicas. Nesse sentido, não pode ser reduzida à manutenção do vínculo institucional, pois envolve pertencimento, reconhecimento e participação nos diferentes espaços da universidade. As experiências de mulheres negras e mulheres trans negras evidenciam que a ampliação do acesso não garante, por si só, inclusão plena. Persistem desafios relacionados à representatividade acadêmica, à diversidade curricular, às práticas pedagógicas e aos mecanismos institucionais de enfrentamento das discriminações.

Embora políticas de assistência estudantil sejam fundamentais para reduzir desigualdades materiais, a permanência qualificada exige transformações mais amplas nas culturas institucionais. Isso inclui a valorização da diversidade, a ampliação de referenciais teóricos plurais, o respeito às identidades de gênero e a criação de espaços de participação.

A partir da perspectiva de Fraser (2007), a justiça social no ensino superior depende da articulação entre redistribuição, reconhecimento e representação. Assim, garantir permanência significa assegurar recursos materiais, mas também possibilitar que diferentes sujeitos sejam reconhecidos como integrantes legítimos da comunidade acadêmica.

Dessa forma, a efetividade das políticas afirmativas deve ser analisada não apenas pelo número de ingressantes, mas pela capacidade institucional de garantir trajetórias acadêmicas completas, participação e produção de conhecimento.

Universidade, multirreferencialidade e democratização do conhecimento

A universidade constitui um espaço complexo, atravessado por diferentes saberes, discursos, práticas e relações de poder. Por essa razão, sua democratização não pode ser compreendida apenas pela ampliação quantitativa do acesso. A perspectiva multirreferencial possibilita analisar a universidade considerando suas múltiplas dimensões sociais, políticas, culturais e epistemológicas. Essa abordagem permite compreender que os processos de inclusão envolvem disputas sobre reconhecimento, legitimidade dos saberes e formas de participação acadêmica.

A presença de mulheres negras e mulheres trans negras no ensino superior produz deslocamentos importantes ao questionar modelos tradicionais de produção do conhecimento e ampliar os sujeitos reconhecidos como produtores

de saber. Nesse sentido, democratizar a universidade significa também transformar as formas pelas quais conhecimentos são produzidos, legitimados e compartilhados.

A diversidade deixa de ser compreendida apenas como característica do corpo discente e passa a constituir elemento fundamental da própria produção científica. Assim, a análise integrada evidencia que acesso, permanência, reconhecimento e legitimidade epistemológica são dimensões inseparáveis da democratização do ensino superior. A construção de uma universidade mais democrática depende da capacidade institucional de enfrentar desigualdades estruturais e reconhecer a pluralidade de sujeitos e conhecimentos que compõem o espaço acadêmico. Desse modo, a democratização do ensino superior exige que acesso, permanência reconhecimento e justiça social sejam compreendidos como dimensões indissociáveis de um mesmo processo institucional e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo evidenciou que a democratização do ensino superior brasileiro constitui um processo que ultrapassa a ampliação do acesso às universidades. Embora as políticas afirmativas tenham promovido avanços importantes na inclusão de grupos historicamente sub-representados, a efetivação do direito à educação superior permanece condicionada à construção de condições institucionais capazes de garantir permanência, reconhecimento e participação acadêmica.

A partir da articulação entre interseccionalidade e multirreferencialidade, compreendeu-se que as experiências de mulheres negras e mulheres trans negras são atravessadas por múltiplas dimensões sociais, institucionais e epistemológicas. As desigualdades presentes no espaço universitário não podem ser explicadas por um único marcador, pois resultam da interação entre relações raciais, de gênero, identidade de gênero, classe social e estruturas históricas de produção de desigualdades.

Os resultados da análise indicam que o acesso representa uma condição necessária, porém insuficiente, para a democratização da universidade. A permanência universitária envolve dimensões materiais e simbólicas, incluindo assistência estudantil, pertencimento, reconhecimento das identidades, participação acadêmica e legitimidade dos diferentes modos de produção do conhecimento.

Nesse sentido, a efetividade das políticas afirmativas depende da capacidade das instituições de ensino superior de promover transformações que ultrapassem o ingresso de novos sujeitos. Torna-se necessário fortalecer políticas de permanência, ampliar práticas institucionais de enfrentamento às

discriminações, valorizar referenciais teóricos plurais e reconhecer diferentes experiências e saberes como constitutivos da produção científica.

Do ponto de vista teórico, a aproximação entre interseccionalidade, feminismo negro, epistemologias críticas e multirreferencialidade contribui para ampliar a compreensão das desigualdades educacionais, ao permitir uma leitura integrada dos processos de exclusão, resistência e transformação presentes no ensino superior. Essa articulação evidencia que democratizar a universidade implica não apenas modificar seu perfil social, mas também questionar as formas pelas quais conhecimentos e sujeitos são reconhecidos e legitimados.

Como se trata de uma investigação de natureza teórico-analítica, baseada em pesquisa bibliográfica e documental, os resultados apresentados correspondem às interpretações construídas a partir da literatura especializada e dos documentos selecionados. Assim, não se pretende generalizar os achados para todas as realidades institucionais, mas oferecer subsídios teóricos para o aprofundamento das discussões acerca da democratização do ensino superior e das experiências de mulheres negras e mulheres trans negras.

Por fim, ressalta-se que a temática permanece aberta a novas investigações, especialmente estudos empíricos que aprofundem as experiências de estudantes negras e trans em diferentes instituições e contextos regionais. A construção de uma educação superior efetivamente democrática exige considerar acesso, permanência, reconhecimento e participação como dimensões inseparáveis de um mesmo processo de garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaira, 2019.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 jan. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 nov. 2023.

BURNHAM, Terezinha Fróes. **Complexidade, multirreferencialidade e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2000.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.** 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** São Paulo: Itaú Social / Mina Comunicação e Arte, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, maio/ago. 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOIRA, Amara. **E se eu fosse puta**. São Paulo: Hoo Editora, 2016.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MICROAGRESSÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE O COTIDIANO DE UNIVERSITÁRIOS AFRODESCENDENTES

Julia Caciano¹

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista biológico, o conceito de raça não existe para a espécie humana. Assim, os corpos racializados são todos aqueles que, historicamente, foram interpretados a partir da suposição de uma raça revelada por meio da cor da pele ou de características fenotípicas (textura do cabelo, tamanho do nariz, formato dos olhos e dos lábios) que se diferenciavam de um indivíduo branco (Munanga, 2004; Schwarcz, 2013). Esta leitura racializada favoreceu a desumanização e o deslocamento forçado, especialmente dos povos africanos, de tal modo que foram escravizados e sofreram a diáspora. Assim é que, atualmente, seus descendentes ainda enfrentam desafios no acesso à educação, ao trabalho, ao lazer e à moradia.

No contexto da educação, é frequente o debate sobre as questões raciais no ensino superior, tanto no cenário nacional quanto internacional, em função das consequências da discriminação racial na trajetória acadêmica. Considerando o que foi supracitado a respeito dos povos africanos, justifica-se a investigação aprofundada das experiências universitárias de seus descendentes, quer seja por conta das políticas de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, quer seja pelo fato de que a educação é um motor de mobilidade social (Ribeiro, 2018).

No Brasil, os universitários afrodescendentes que acessam o ensino superior através da Lei de Cotas costumam ser tratados de forma diferenciada, pela suposição de que roubaram uma vaga, assim como sofrem maior questionamento sobre sua capacidade intelectual (Prado; Silva, 2022). Nos Estados Unidos, mulheres universitárias afrodescendentes expressam sentimentos de invisibilidade e de não-pertencimento, além de identificarem conflitos entre os papéis acadêmicos e familiares (Jackson; Colson-Fearon; Versey, 2022).

¹ Doutora em Psicologia. Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. E-mail: juliacaciano@gmail.com.

Desta forma, a Teoria das Microagressões Raciais de Sue e colaboradores (2007) permite uma análise das repercussões psicológicas da discriminação racial. Microagressões raciais contemplam formas sutis e, frequentemente, imperceptíveis de discriminação racial presentes em nossa sociedade. São expressas através de ações, comentários ou atitudes que, possuem um impacto prejudicial na vida de indivíduos racializados, caracterizando três níveis: microinsultos, microassaltos e microinvalidações (Sue *et al.*, 2007).

Um exemplo comum é o microinsulto do elogio racial. Essa situação ocorre quando alguém expressa um elogio a um indivíduo pertencente a um grupo racializado, mas o elogio está baseado em estereótipos. Por exemplo, quando alguém diz: “Você é tão inteligente para um afrodescendente”, está transmitindo a ideia de que a inteligência é uma característica incomum para alguém que carrega em seu corpo parte da história e da cultura africanas (Sue *et al.*, 2007).

As microagressões ambientais, por sua vez, são microassaltos mais aparentes no nível macro. Caracterizam-se, por exemplo, por um *campus* universitário no qual os nomes dos prédios são de homens brancos. Outro exemplo seriam os quadros de docentes ou reitores, em que todos são brancos. Ambas as situações descritas transmitem, para universitários afrodescendentes, a mensagem de que eles não são bem-vindos ou não pertencem àquele espaço (Sue *et al.*, 2007).

Por fim, o mito da meritocracia, refere-se à uma microinvalidação apoiada na crença de que a experiência racial é pouco influente nas oportunidades pessoais, acadêmicas e profissionais que são oferecidas aos indivíduos. Este discurso nocivo, converte-se em práticas que desqualificam as políticas de assistência estudantil, por admitirem que o sucesso acadêmico está associado, exclusivamente, ao esforço pessoal de cada universitário (Sue *et al.*, 2007). Face ao exposto, este estudo buscou investigar os efeitos das microagressões raciais na trajetória acadêmica de universitários afrodescendentes. Para atingir este objetivo, foi efetuada uma revisão sistemática da literatura, como será descrito a seguir.

MÉTODO

A revisão sistemática corresponde a um método de pesquisa que recupera estudos prévios para verificar os avanços e as lacunas existentes na literatura científica, de acordo com o conteúdo que se propõe a analisar (Costa; Fontanari; Zoltowski, 2022). Buscando oferecer maior robustez ao processo, foi empregado o protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Arya; Kaji; Boermeester, 2021). O protocolo PRISMA fornece normas que auxiliam na qualidade do relato e contribuem para a avaliação crítica dos resultados.

Bases de dados consultadas e definição dos termos de busca

As publicações foram coletadas em quatro bases de dados: SciELO, Dialnet, PsycInfo e portal Periódicos CAPES. A primeira foi escolhida pela diversidade de países e de áreas do conhecimento que as publicações contemplam. A segunda incorpora, especificamente, publicações ibero-americanas das Ciências Humanas, Sociais e Jurídicas. A terceira representa a principal base de dados mundial da área da Psicologia. A quarta consiste em um dos maiores acervos científicos brasileiros, contribuindo para o contato com publicações nacionais de diferentes áreas do conhecimento. No mês de julho de 2026, foi empregado um par de descritores a cada busca: *microagressões AND ensino superior* e *microaggressions AND higher education*. Cumpre ressaltar que as microagressões raciais tendem a ser, em diversas publicações, apresentadas textualmente apenas como microagressões, razão pela qual este termo foi usado como descritor na revisão sistemática.

CrITÉRIOS de inclusão e de exclusão

Os critérios de inclusão para as publicações foram: ser um artigo científico; descrever uma pesquisa empírica; abordar as experiências raciais de estudantes universitários afrodescendentes; e estar disponível integralmente. Para refinar a busca, foram adotados os seguintes critérios de exclusão: ser capítulo de livro ou material de congresso; ser uma pesquisa teórica; envolver as experiências raciais de outros atores presentes no ensino superior, como os docentes e técnicos; envolver as experiências de outros corpos racializados no ensino superior, como os latinos, hispânicos e asiáticos; e não estar disponível integralmente.

Procedimentos de coleta

Na ferramenta de busca avançada, os descritores foram adicionados com o auxílio do indexador booleano *AND*, solicitando que estivessem em qualquer área da publicação. Com o objetivo de acessar publicações recentes, foi empregado o recorte temporal entre 2016 e 2026.

Na SciELO, o par de descritores *microagressões AND ensino superior* retornou um total de 02 publicações. Após a filtragem, restou 01 publicação. Na sequência, o par de descritores *microaggressions AND higher education* retornou um total de 02 publicações. Após a filtragem, restou 01 publicação. Assim, na SciELO foram recuperadas, ao todo, 02 publicações.

Na Dialnet, o par de descritores *microagressões AND ensino superior* retornou um total de 02 publicações. Após a filtragem, restou 01 publicação. Na sequência, o par de descritores *microaggressions AND higher education* retornou um

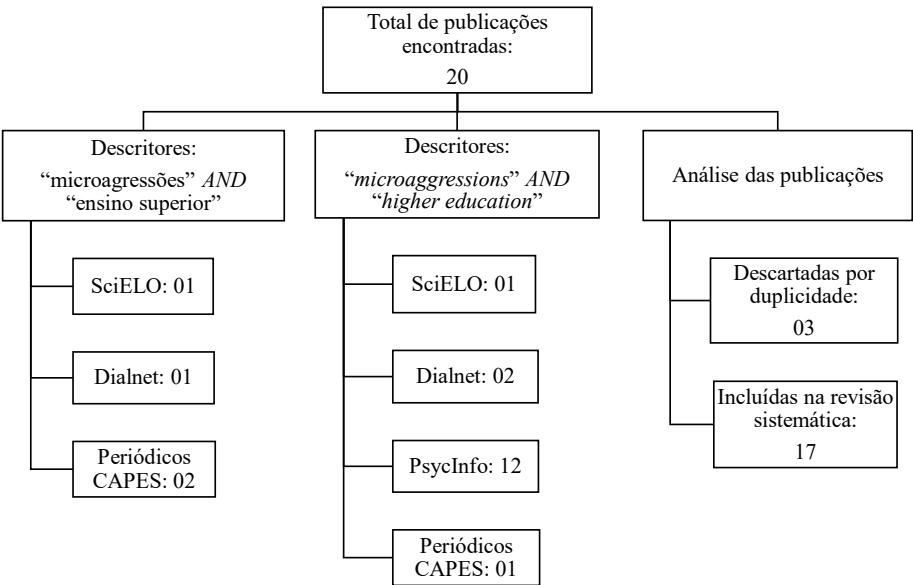
total de 09 publicações. Após a filtragem, restaram 02 publicações. Assim, na Dialnet foram recuperadas, ao todo, 03 publicações.

Na PsycInfo, em função do idioma desta base de dados, foi inserido apenas o par de descritores *microaggressions AND higher education* que retornou um total de 180 publicações. Após a filtragem, foram recuperadas, ao todo, 12 publicações.

No portal Periódicos CAPES, o par de descritores *microagressões AND ensino superior* retornou um total de 03 publicações. Após a filtragem, restaram 02 publicações. Na sequência, o par de descritores *microaggressions AND higher education* retornou um total de 06 publicações. Após a filtragem, restou 01 publicação. Assim, no portal Periódicos CAPES foram recuperadas, ao todo, 03 publicações.

As 20 publicações selecionadas nas quatro bases de dados foram salvas no computador pessoal da autora. Nesta fase da revisão sistemática, foi verificada a quantidade de publicações duplicadas, de modo que 03 delas foram descartadas por duplicidade. Ao final, restaram 17 publicações que fizeram parte da revisão sistemática e foram lidas integralmente. A Figura 01 apresenta o fluxograma com todas as etapas de seleção de publicações na revisão sistemática conduzida.

Figura 01: Fluxograma com as etapas de seleção de publicações na revisão sistemática.



Fonte: Elaborado pela autora.

Procedimentos de análise de dados

A partir das recomendações de Bardin (2016), as publicações foram agrupadas em quatro categorias temáticas, tal como destacado na Tabela 01. Cada publicação foi analisada detalhadamente quanto: às características da amostra investigada; às consequências pessoais e acadêmicas das microagressões raciais; às estratégias de enfrentamento adotadas; e às nuances do território nas experiências raciais. A próxima seção descreverá os resultados derivados da análise das 17 publicações.

Tabela 01: Distribuição das publicações por categoria temática.

Categoria temática	N	Principais resultados das publicações
Impactos psicológicos das microagressões raciais em universitários afrodescendentes	4	A invisibilidade e a invalidação aumentaram o sentimento de “ser um fardo”, contribuindo para a ideação suicida (Hollingsworth <i>et al.</i> , 2017). Microagressões raciais tiveram efeitos no desempenho acadêmico e no aparecimento de sintomas somáticos (Hu <i>et al.</i> , 2024). Microagressões raciais geraram traumas profundos e sintomas de estresse pós-traumático (Silva <i>et al.</i> , 2024). O isolamento cultural gerou pressão por desempenho e o sentimento de “ser alvo” (Murdock; Ross, 2026).
Racismo e sexismo nas trajetórias de universitários afrodescendentes	3	Universitárias afrodescendentes matriculadas nas Ciências Exatas enfrentaram invisibilidade e baixa autoeficácia devido à falta de suporte institucional (Alexander; Hermann, 2016). Universitárias afrodescendentes identificaram a reprodução de valores e referências, predominantemente, brancos (Mills, 2020). As microagressões raciais de gênero predisseram hipervigilância ao longo do tempo (Watson-Singleton; Lewis; Mekawi, 2026).
Estratégias de enfrentamento de universitários afrodescendentes	4	A excelência acadêmica foi uma forma de combate ao racismo (Morales, 2020). O suporte social permitiu lidar com o clima hostil do <i>campus</i> (Goodwill; Mattis; Watkins, 2022). O silenciamento foi um modo de enfrentar as ofensas raciais (Silva Júnior; Silva, 2023). A reavaliação cognitiva reduziu o impacto negativo do racismo na saúde mental (Monte; Pham; Tsai, 2025).
Experiências universitárias de afrodescendentes em diferentes países	6	No Brasil, as ações afirmativas carecem de integração social e de apoio dos pares para garantir a permanência de universitários afrodescendentes (Silva, 2019). Nos Estados Unidos, a Bandeira dos Estados Confederados da América foi uma forma de ataque aos universitários afrodescendentes (Williams <i>et al.</i> , 2020). No Canadá, universitários afrodescendentes enfrentaram hostilidade e precisaram “educar os brancos” sobre as questões raciais (Park; Bahia, 2022). No Brasil, universitários com cor de pele mais escura vivenciaram microagressões raciais mais intensas (Lopes; Silva, 2023). Nos Estados Unidos, universitários imigrantes de países africanos sofreram apagamento cultural (Badio; Abreu; Ateyah, 2024). No Reino Unido, as disparidades no desempenho acadêmico de universitários afrodescendentes foram impulsionadas por sentimentos de não-pertencimento e por currículos acadêmicos eurocêntricos (Marandure; Hall; Noreen, 2024).

Nota: N = quantidade de publicações da categoria temática.

Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS

Categoria 1: Impactos psicológicos das microagressões raciais em universitários afrodescendentes

A primeira categoria temática reuniu quatro publicações que investigavam as consequências internas e psicossociais das microagressões raciais no ambiente universitário. Em muitos casos, a experiência acadêmica foi marcada pelo isolamento cultural, de tal modo, que os universitários afrodescendentes costumavam ser os únicos em uma sala de aula com diversos universitários brancos (Murdock; Ross, 2026). Uma das microagressões raciais mais comuns foi a desqualificação da inteligência, perpetrada pelos docentes, o que influenciava nas avaliações que os universitários faziam sobre a sua própria capacidade intelectual (Silva *et al.*, 2024).

As microagressões raciais impactaram positivamente os níveis de ideação suicida em universitários afrodescendentes, de tal modo que esta relação foi mediada pelo sentimento de “ser um fardo” para a comunidade ou a família (Hollingsworth *et al.*, 2017). Além disso, as microagressões raciais diminuíram os níveis de bem-estar e aumentaram os níveis de estresse e de sintomas somáticos, como dores de cabeça e estomacais, impactando na adaptação acadêmica dos universitários afrodescendentes (Hu *et al.*, 2024).

Categoria 2: Racismo e sexismo nas trajetórias de universitárias afrodescendentes

A segunda categoria temática reuniu três publicações que investigavam as barreiras específicas relacionadas à invisibilidade, à negação da experiência racial e à hipervigilância de mulheres universitárias afrodescendentes. Frequentemente, elas foram ignoradas e tiveram sua capacidade intelectual questionada pelos colegas e docentes, o que contribuiu para a falta de suporte institucional e menores níveis de autoeficácia acadêmica (Alexander; Hermann, 2016).

Além disso, elas também descreveram que o viés cultural das universidades buscava apagar as contribuições das epistemologias africanas, de tal modo que se sentiam pressionadas a rejeitar sua experiência racial para serem bem-sucedidas academicamente (Mills, 2020). Em acréscimo, as microagressões raciais de gênero foram um preditor significativo da hipervigilância, um estado de alerta para perigos ambientais que gera tensão e fadiga cognitiva, na tentativa de antecipar as ofensas raciais vigentes no ambiente universitário (Watson-Singleton; Lewis; Mekawi, 2026).

Categoria 3: Estratégias de enfrentamento de universitários afrodescendentes

A terceira categoria temática reuniu quatro publicações que investigavam as respostas emitidas pelos universitários afrodescendentes em função do racismo cotidiano. Uma estratégia de enfrentamento sustentava-se no uso de contranarrativas culturalmente afirmativas, isto é, os universitários refutavam os estereótipos sociais, afirmando a sua capacidade intelectual, a partir da história e da cultura de sua comunidade (Morales, 2020). O contato com grupos estudantis foi percebido como fonte de suporte social, assim como o contato com familiares representou uma oportunidade de expor vulnerabilidades, incômodos e desconfortos com as práticas recorrentes nas universidades (Goodwill; Mattis; Watkins, 2022).

O silenciamento também foi identificado como uma estratégia de enfrentamento (Silva Júnior; Silva, 2023). Desta forma, os universitários evitavam o confronto direto e diminuía seus laços sociais, após sofrerem ofensas raciais, na tentativa de manterem-se no ambiente acadêmico. Ademais, os universitários com altos níveis de reavaliação cognitiva, isto é, da capacidade de ressignificar pensamentos que trazem experiências desconfortáveis, apresentaram melhores indicadores de saúde mental, mesmo experienciando ofensas raciais constantes (Monte; Pham; Tsai, 2025).

Categoria 4: Experiências universitárias de afrodescendentes em diferentes países

A quarta e última categoria temática reuniu seis publicações que investigavam as particularidades das microagressões raciais e as vivências de afrodescendentes em universidades brasileiras, estadunidenses, canadenses e britânicas. No contexto brasileiro, a permanência universitária dos afrodescendentes deriva de uma correspondência entre o suporte pedagógico, o suporte financeiro e a superação das microagressões raciais (Silva, 2019). Como o racismo no Brasil está associado ao fenótipo, a cor da pele é um determinante para a intensidade da discriminação. Desta forma, os universitários autodeclarados pretos costumam vivenciar microagressões raciais mais intensas e explícitas do que os autodeclarados pardos (Lopes; Silva, 2023).

No contexto estadunidense, os universitários afrodescendentes vivenciam outra experiência acadêmica. Eles podem ter de lidar com evitações nos espaços públicos, como ônibus e salas de aula. Também são alvo de ataques, através da Bandeira dos Estados Confederados da América, comumente associada à defesa da escravidão, da supremacia branca e da segregação racial (Williams *et al.*, 2020). Os universitários imigrantes de países africanos, frequentemente

perdem suas identidades nacionais específicas quando chegam aos Estados Unidos, sendo lidos de forma homogeneizada como afro-americanos (Badio; Abreu; Ateyah, 2024).

No contexto canadense, a sala de aula foi descrita como um espaço de hostilidade e de trabalho pedagógico forçado, de tal modo que os universitários afrodescendentes foram convocados a educar seus colegas e docentes sobre o que é o racismo, condição que acarreta forte mobilização de recursos emocionais (Park; Bahia, 2022). Por fim, no contexto britânico, universitários brancos empregaram linguagem infantilizada com universitários afrodescendentes, assumindo que eles apresentavam menor capacidade intelectual. O sentimento de não-pertencimento derivado gerou prejuízos ao desempenho acadêmico dos universitários afrodescendentes (Marandure; Hall; Noreen, 2024).

DISCUSSÃO

Tomadas em conjunto, as publicações que compuseram a primeira categoria temática, Impactos psicológicos das microagressões raciais em universitários afrodescendentes, reconhecem que a experiência racial gera um estado de estresse crônico. Os achados denunciam que a qualificação “micro” das agressões raciais, quando interpretada inadvertidamente, menospreza os efeitos duradouros da experiência de discriminação racial. A integração dos achados revela um ciclo de degradação da saúde física e mental dos universitários afrodescendentes, com sintomas somáticos, sentimentos de invisibilidade, percepção de ser um fardo social e ideação suicida. Tanto no cenário nacional quanto no internacional, as instituições predominantemente brancas foram descritas como ambientes nos quais os universitários afrodescendentes sentem-se sozinhos e necessitam provar sua capacidade intelectual.

Reunindo as publicações da segunda categoria temática, Racismo e sexismo nas trajetórias de universitárias afrodescendentes, é possível considerar o processo de marginalização delas, desde a segregação física em moradias estudantis até o apagamento intelectual de autoras afrodescendentes nos currículos. Os achados demonstram que as experiências das universitárias não consiste na soma do racismo e do sexismo, mas numa modalidade distinta de opressão que acarreta invisibilidade e pressão para conformidade cultural. Também é possível compreender que a hostilidade ambiental diminui a autoeficácia das universitárias. Em outras palavras, a falta de representatividade e a ausência de políticas institucionais de combate ao racismo, contribui para que elas desmereçam suas próprias habilidades acadêmicas e impulsionam a evasão.

As publicações da terceira categoria temática, Estratégias de enfrentamento de universitários afrodescendentes, quando interligadas, sugerem

que a capacidade intelectual e o conhecimento cultural podem ser empregados pelos universitários afrodescendentes como um mecanismo para romper com estereótipos sociais e reivindicar o seu direito de acesso e permanência naquele espaço. Os achados também revelam uma dualidade entre a busca pelo suporte social e o silenciamento. Desta forma, na ausência de recursos individuais e contextuais, encarar as ofensas raciais pode ser um fator catalisador do estresse crônico já instaurado nos universitários afrodescendentes. Apesar disto, a regulação emocional, por meio da reavaliação cognitiva, consiste em uma estratégia de enfrentamento capaz de preservar a sua saúde mental. Em síntese, os achados demonstram que a trajetória acadêmica de universitários afrodescendentes consiste em uma luta para a preservação de sua saúde mental, de sua história e de sua dignidade.

Por fim, a conexão entre as publicações da quarta e última categoria temática, Experiências universitárias de afrodescendentes em diferentes países, permite notar a multiplicidade da interpretação racial. No Brasil, a experiência de universitários afrodescendentes é atravessada pelo colorismo, de tal maneira que a intensidade da discriminação racial é proporcional à cor da pele. Nos Estados Unidos, a predominância de universitários brancos afeta a saúde mental de universitários afrodescendentes, pois a racialização de seus corpos e o *status* migratório, frequentemente, os coloca em estado de alerta para as ofensas raciais, prejudicando o seu bem-estar acadêmico. No Canadá e no Reino Unido, as epistemologias curriculares eurocêntricas e a suposição do universitário afrodescendente como estrangeiro, favorecem a reprodução de discursos e práticas que mantêm a branquitude como norma, presumindo a incompetência de universitários afrodescendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi investigar os efeitos das microagressões raciais na trajetória acadêmica de universitários afrodescendentes. A revisão sistemática conduzida em quatro bases de dados trouxe resultados sobre os impactos psicológicos das microagressões raciais, a influência do racismo e do sexismo na trajetória acadêmica, as estratégias de enfrentamento adotadas e as experiências universitárias de afrodescendentes no contexto nacional e internacional.

A integração das informações obtidas com as 17 publicações permite tecer as seguintes considerações finais: (i) as microagressões raciais geram efeitos deletérios na trajetória acadêmica de universitários afrodescendentes, especialmente quando estão em instituições predominantemente brancas; (ii) a exposição frequente às microagressões raciais gera exaustão emocional e

estresse crônico; (iii) o racismo é sistêmico e os afrodescendentes são percebidos como inadequados ao ambiente universitário; (iv) mulheres universitárias afrodescendentes enfrentam a interação dos marcadores sociais de raça e de gênero, que produz consequências acadêmicas específicas; (v) o questionamento acerca da capacidade intelectual de universitários afrodescendentes pode ser mais acentuado quando ingressam em cursos das Ciências Exatas; (vi) os universitários afrodescendentes usam sua capacidade intelectual, história e cultura como estratégia de combate ao racismo; (vii) universitários afrodescendentes são obrigados a ensinar sobre racismo para colegas e docentes brancos; (viii) no contexto brasileiro, a Lei de Cotas garante o acesso, mas não a permanência de universitários afrodescendentes; (ix) a permanência acadêmica de universitários afrodescendentes exige apoio pedagógico, financeiro, social e familiar; (x) a experiência racial é heterogênea e socialmente determinada.

Cumprе ressaltar, no entanto, algumas limitações deste estudo, a exemplo da ausência de publicações teóricas ou capítulos de livro, o descarte de publicações que considerassem docentes e técnicos, bem como de publicações que envolvessem outros corpos racializados (e.g., latinos, hispânicos e asiáticos). Dentre as recomendações para estudos futuros, sugere-se abordagem empírica, por meio da condução de entrevistas para ampliar a compreensão dos fatores que influenciam, positiva e negativamente, a trajetória acadêmica de universitários afrodescendentes. Outra sugestão seria identificar como as suas trajetórias acadêmicas variam em função da sobreposição de outros marcadores sociais para além da raça, como gênero, classe, deficiência, território e orientação sexual.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Quentin; HERMANN, Mary. African-American women's experiences in graduate science, technology, engineering, and mathematics education at a predominantly white university: A qualitative investigation. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 9, n. 4, p. 307-322, 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0039705>. Acesso em: 1 jul. 2026.
- ARYA, Shipra; KAJI, Amy; BOERMEESTER, Marja. PRISMA reporting guidelines for meta-analyses and systematic reviews. **JAMA Surgery**, v. 156, n. 8, p. 789-790, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamasurg.2021.0>. Acesso em: 14 jun. 2026.
- BADIO, Koree; ABREU, Roberto; ATEYAH, Wafaa. "I'm here. We're here. My people and I exist": Exploring the psychopolitical experiences of Black immigrant college students attending predominantly white institutions. **Journal of Counseling Psychology**, v. 71, n. 5, p. 379-391, 2024. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2025-11385-001>. Acesso em: 1 jul. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, Angelo Brandelli; FONTANARI, Anna Martha; ZOLTOWSKI, Ana Paula. Como escrever um artigo de revisão sistemática: Um guia atualizado. *In*: SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso; SABADINI, Aparecida Angélica Zoqui Paulovic; KOLLER, Silvia Helena. (Org.). **Produção científica: Um guia prático**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. p. 130-165.

GOODWILL, Janelle; MATTIS, Jacqueline; WATKINS, Daphne. "I didn't know who to talk to": Black college men's sources and descriptions of social support. **Psychology of Men & Masculinities**, v. 23, n. 2, p. 197-208, 2022. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fmen0000372>. Acesso em: 1 jul. 2026.

HOLLINGSWORTH, David; COLE, Ashley; O'KEEFE, Victoria; TUCKER, Raymond; STORY, Chandra; WINGATE, LaRicka. Experiencing racial microaggressions influences suicide ideation through perceived burdensomeness in African Americans. **Journal of Counseling Psychology**, v. 64, n. 1, p. 104-111, 2017. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fcou0000177>. Acesso em: 1 jul. 2026.

HU, Yueqin; PUROL, Stephanie; SHEN, Yishan; ZHENG, Yao. Perceived racism and well-being in University racial/ethnic minority students: The complex roles of racial/ethnic identity and self-esteem. **Current Psychology**, v. 43, n. 48, p. 37196-37207, 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-024-07099-7>. Acesso em: 1 jul. 2026.

JACKSON, Arianna; COLSON-FEARON, Brionna; VERSEY, Shellae. Managing intersectional invisibility and hypervisibility during the transition to college among first-generation women of color. **Psychology of Women Quarterly**, v. 46, n. 3, p. 354-371, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/reader/10.1177/03616843221106087>. Acesso em: 15 jun. 2026.

LOPES, Ronaldo André; SILVA, Guilherme Henrique Gomes. Microagressões raciais no ensino superior: Percepções e experiências de estudantes das ciências exatas na Universidade Federal de Alfenas. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 218-227, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/62653/44017>. Acesso at: Acesso em: 1 jul. 2026.

MARANDURE, Blessing; HALL, Jess; NOREEN, Saima. '... They're talking to you as if they're kind of dumbing it down': A thematic analysis of Black students' perceived reasons for the university awarding gap. **British Educational Research Journal**, v. 50, n. 3, p. 1172-1188, 2024. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/berj.3963>. Acesso em: 1 jul. 2026.

MILLS, Kristen. "It's systemic": Environmental racial microaggressions experienced by Black undergraduates at a predominantly White institution. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 13, n. 1, p. 44-55, 2020. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdhe0000121>. Acesso em: 1 jul. 2026.

MONTE, Victoria; PHAM, Minh Duc; TSAI, William. Microaggressions and general health among Black and Asian Americans: The moderating role of cognitive reappraisal. **Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology**, v. 31, n. 1, p. 88-96, 2025. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fcdp0000610>. Acesso em: 1 jul. 2026.

MORALES, Erica. “Beasting” at the battleground: Black students responding to racial microaggressions in higher education. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 14, n. 1, p. 72-83, 2020. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdhe0000168>. Acesso em: 1 jul. 2026.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

MURDOCK, Melinda; ROSS, Bruce. “Being Black in this industry is exhausting”: Combating cultural isolation among African American college students in agriculture. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 19, n. 4, p. 468-478, 2026. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdhe0000672>. Acesso em: 1 jul. 2026.

PARK, Augustine; BAHIA, Jasmeet. Exploring the experiences of Black, Indigenous and racialized graduate students: The classroom as a space of alterity, hostility and pedagogical labour. **Canadian Review of Sociology**, v. 59, n. 2, p. 138=155, 2022. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cars.12373>. Acesso em: 1 jul. 2026.

PRADO, Edna Cristina; SILVA, Fabson Calixto. Política de ação afirmativa e as relações raciais na educação: O caso das cotas raciais da Universidade Federal de Alagoas. **Educar em Revista**, v. 38, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Qyd9Pxt4wxSpt9NYxgdh6Rt/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2026.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** Cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claroenigma, 2013.

SILVA JÚNIOR, Edson Aparecido; SILVA, Guilherme Henrique Gomes. “O mérito da sua nota alta está na sua cor do pecado”: Microagressões raciais no ensino superior. **PROMETEICA - Revista de Filosofia y Ciencias**, v. 27, p. 772-782, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/prometeica/article/view/15376/11002>. Acesso em: 1 jul. 2026.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês; GARCEZ, Dirnéle Carneiro; ROMEIRO, Nathália Lima; FEVRIER, Priscila Rufino; ALVES, Ana Paula Meneses; SOUZA, Miriely da Silva. Manifestaciones de microagresiones raciales en la educación bibliotecaria: Enfoque en el trauma racial. **Palabra Clave**, v. 14, n. 1, p. e228, 2024. Disponível em: <https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCe228>. Acesso em: 1 jul. 2026.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: Caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das Ciências Exatas. **Educação em Revista**, v. 35, p. e170841, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JJds6YhTYpWn68F3XY3ccVS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2026.

SUE, Derald Wing; CAPODILUPO, Christina; TORINO, Gina; BUCCERI, Jennifer; HOLDER, Aisha; NADAL, Kevin; ESQUILIN, Marta. Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. **American Psychologist**, v. 62, n. 4, p. 271-286, 2007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17516773/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

WATSON-SINGLETON, Natalie.; LEWIS, Jioni.; MEKAWI, Yara. Do gendered racial microaggressions predict hypervigilance over and above racial microaggressions among college-aged Black women over time? **American Journal of Orthopsychiatry**, *Advance online publication*, 2026. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fort0000920>. Acesso em: 1 jul. 2026.

WILLIAMS, Monnica; SKINTA, Matthew; KANTER, Jonathan; MARTIN-WILLETT, Renée; MIER-CHAIREZ, Judy; DEBREAUX, Marlena; ROSEN, Daniel. A qualitative study of microaggressions against African Americans on predominantly White campuses. **BMC Psychology**, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-020-00472-8>. Acesso em: 1 jul. 2026.

TRAJETÓRIAS NEGRAS E INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS: PERTENCIMENTO, AÇÕES AFIRMATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Raíssa Rosário¹

Aline Maria Backes Sehn²

AÇÕES AFIRMATIVAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A aprovação das Ações Afirmativas em cursos de graduação e pós-graduação foi um marco importante para as universidades públicas brasileiras. Essa reivindicação, impulsionada pelo Movimento Negro e outros grupos sociais que, historicamente, foram invisibilizados desses espaços, contribuiu para colocar em discussão a democratização do acesso ao ensino superior (Silva; Powell, 2019). Em 2012, com a regulamentação da Lei Nº 12.711/2012, ficou determinado que todas as universidades e institutos federais reservassem 50% das vagas para estudantes egressos da escola pública, a serem preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e por pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as políticas de ações afirmativas iniciaram em 2007, com a reserva de 30% das vagas do vestibular para egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, conforme a Decisão nº 134/2007, de 29 de junho de 2007 do CONSUN da UFRGS (ASSUFRGS, 2022). Através dessa Decisão, foram aprovadas a criação de dez vagas para o ingresso de estudantes indígenas, em diálogo com as comunidades indígenas e a Comissão de Graduação (COMGRAD) de cada curso demandado (Bergamaschi; Kurroschi, 2013). Mesmo com a ampliação do acesso, os desafios

1 Pedagoga e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora dos anos iniciais. E-mail: raissarosarioufrgs@gmail.com.

2 Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS). E-mail: alinemsehn@gmail.com.

relacionados à democratização do ensino superior não se esgotam. As trajetórias de estudantes que ingressaram através das ações afirmativas revelam que além do acesso, é preciso considerar as condições de permanência, pertencimento e reconhecimento de diferentes saberes no espaço universitário.

Diante desse cenário, ao longo deste capítulo serão apresentados os resultados de duas pesquisas de conclusão de curso desenvolvidas na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que convergem ao analisar as trajetórias de estudantes negras (os) e indígenas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Ao aproximar essas pesquisas, busca-se compreender de que maneira as políticas de ações afirmativas impactam na ampliação do acesso ao ensino superior e consideram os processos de construção identitária, pertencimento e formação docente.

A PRESENÇA NEGRA E INDÍGENA NA UFRGS

A constituição das universidades na América Latina sofreu grande impacto dos processos de colonização da Europa, que estabeleceu seu controle na produção de conhecimentos, exercendo um profundo domínio sobre as populações colonizadas. Com isso, fez perpetuar uma visão de conhecimento dito universal, neutro, objetivo, racional, verdadeiro e científico (Doebber, 2017, p. 65). Nesse contexto, a universidade foi historicamente organizada a partir de um sistema que marginalizou saberes de outras culturas e fez predominar currículos e metodologias de ensino eurocêntricos, de modo a invisibilizar conhecimentos e contribuições de povos indígenas, populações negras e outros grupos subalternizados.

As últimas décadas foram significativas em relação à democratização do acesso ao ensino superior por meio de políticas educacionais, como as ações afirmativas, que ampliaram o acesso de setores sociais historicamente excluídos dos espaços acadêmicos e de pesquisa. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi uma das pioneiras na implementação e institucionalização de um Programa de Ações Afirmativas, por meio da Decisão Nº 134/2007, em 2007 (PROAFE³/UFRGS, 2007). De acordo com o Relatório de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS no período de 2008-2012, dados evidenciam que nos primeiros anos de implementação das Ações Afirmativas ocorreu um aumento de 8,18 pontos percentuais entre candidatos autodeclarados negros (as) oriundos de escolas públicas, o que representou um crescimento de 3,5 vezes em relação ao período anterior à política. Além disso, a proporção de estudantes negros (as) classificados em cursos de maior concorrência passou de

3 Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, responsável pelo acompanhamento das políticas de acesso e permanência de estudantes ingressantes por ações afirmativas.

1,43% para 14,83%, um aumento equivalente a 10,4 vezes. (UFRGS, 2013).

Em 2008, também foi instituído o PSEI⁴ (Processo Seletivo Específico Indígena), sendo a principal forma de ingresso de estudantes indígenas na UFRGS. Até o ano de 2022, eram ofertadas 10 vagas anuais para cursos escolhidos em parceria com as comunidades indígenas. A partir de 2023, foram ampliadas para 20 vagas. Conforme dados desse processo seletivo, durante o período de 2008 - 2025, 187 estudantes indígenas ingressaram na universidade, visto que os cursos de Medicina, Direito, Enfermagem, Pedagogia, Serviço Social e Psicologia são os mais procurados por este público (PROAFE/UFRGS, 2025).

Segundo Oliven (2007), as ações afirmativas consistem em políticas públicas voltadas à reparação de desigualdades históricas enfrentadas por grupos discriminados. Essas medidas procuram ampliar, ainda que de forma temporária, o acesso desses grupos a espaços de formação, trabalho e poder, contribuindo para a redução das desigualdades e para a promoção da diversidade na sociedade. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender os efeitos dessas políticas para além dos dados relativos ao ingresso ao ensino superior. Conforme Barbara Carine (2026), as políticas de ações afirmativas ampliam as condições de acesso da população negra e indígena ao ensino superior e tensionam formas historicamente excludentes de constituição da universidade. Isso implica analisar como estudantes negras(os) e indígenas vivenciam a universidade, constroem seus processos de pertencimento e identidade e de que maneira essas experiências repercutem em sua formação. Diante desse contexto, as pesquisas apresentadas neste capítulo buscam compreender essas trajetórias a partir das experiências de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS.

Com a ampliação da presença de estudantes negras(os) e indígenas nas instituições de ensino superior, é possível observar a constituição de espaços acadêmicos mais diversos em saberes, culturas e experiências. A presença desses sujeitos tensiona os modos historicamente hegemônicos de produção do conhecimento e amplia o reconhecimento de outras epistemologias, que contribuem para a construção de uma universidade mais plural e comprometida com novas perspectivas de conhecer e pesquisar.

O DIÁLOGO ENTRE AS PESQUISAS

Com o propósito de compreender essas trajetórias, este capítulo coloca em diálogo duas pesquisas de conclusão de curso desenvolvidas no curso de

4 Processo Seletivo Específico Indígena (PSEI): modalidade de ingresso destinada exclusivamente a estudantes indígenas, construída em diálogo com os povos indígenas e regulamentada pela UFRGS.

Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): *Literatura e autoestima de crianças negras: das experiências na infância à universidade* (2022) e *Horizontes decoloniais: Indígenas Estudantes no Curso de Pedagogia da UFRGS* (2024). Embora partam de objetos de investigação distintos, ambas convergem ao discutir as experiências de estudantes negras e indígenas, de modo a evidenciar como as políticas de ações afirmativas repercutem em seus percursos formativos e na construção de processos de pertencimento e identidade.

As duas pesquisas foram desenvolvidas a partir de uma abordagem qualitativa, compreendida como aquela que privilegia a interpretação dos fenômenos sociais e das experiências dos sujeitos, reconhecendo a impossibilidade de uma posição de neutralidade do pesquisador (Martins, 2004). Contudo, cada investigação mobilizou procedimentos metodológicos específicos, definidos em consonância com seus respectivos objetivos e objetos de estudo.

A pesquisa *Literatura e autoestima de crianças negras: das experiências na infância à universidade* teve como objetivo investigar de que forma as escolhas de leituras literárias influenciam na autoestima de crianças negras. Já a pesquisa *Horizontes decoloniais: Indígenas Estudantes no Curso de Pedagogia da UFRGS* buscou compreender em que medida os interesses e motivações que levam estudantes indígenas a ingressarem no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS dialogam com a formação oferecida pela instituição.

O diálogo entre essas pesquisas busca refletir sobre a importância do acesso e da permanência de estudantes negras e indígenas na universidade pública, compreendendo as políticas de ações afirmativas como um marco na democratização do ensino superior e na valorização de saberes historicamente invisibilizados. Ao discutir as trajetórias desses sujeitos, procura-se compreender de que maneira suas experiências de formação repercutem na construção do pertencimento, no fortalecimento identitário e na constituição de práticas docentes comprometidas com perspectivas antirracistas, interculturais e decoloniais.

Ao mesmo tempo, os estudos evidenciam os desafios relacionados à permanência desses estudantes na universidade e revelam como sua presença amplia as possibilidades de produção do conhecimento, valoriza saberes originários e de outras matrizes culturais e contribui para o questionamento de modelos historicamente hegemônicos que constituíram a universidade brasileira, apontando para novas possibilidades pedagógicas e para a construção de uma universidade mais plural e democrática.

TRAJETÓRIAS E ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

As trajetórias formativas das autoras são marcadas por experiências distintas, mas atravessadas por encontros com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e com perspectivas decoloniais. Embora percorram caminhos diferentes, ambas evidenciam como experiências pessoais, acadêmicas e profissionais influenciaram a constituição de nossas práticas docentes e das pesquisas desenvolvidas ao longo da formação em Pedagogia. Como afirma Ramos (2021), a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista pressupõe também um processo de descolonização das formas de pensar, ensinar e produzir conhecimento.

Na pesquisa realizada por Raíssa Rosário (2022), as experiências de infância, marcadas pela ausência de representações positivas de pessoas negras na televisão, na escola e na literatura infantil, constituíram o ponto de partida para reflexões sobre identidade, pertencimento e autoestima. Posteriormente, o contato com intelectuais negras, como Lélia Gonzalez (1935-1994), Conceição Evaristo (1946-), Barbara Carine (1987-) e bell hooks (1952-2021), possibilitou uma compreensão crítica dessas vivências, favorecendo a resignificação das experiências anteriores e a construção de uma identidade negra afirmativa. Ao tomar a própria trajetória como ponto de partida da investigação, a pesquisa aproxima-se da perspectiva de escrevivência, proposta por Conceição Evaristo (2020), compreendendo que as experiências de mulheres negras constituem também uma forma legítima de produzir conhecimento e de questionar estruturas historicamente excludentes.

Nesse percurso, a leitura desempenhou um papel fundamental ao possibilitar que experiências anteriormente compreendidas como individuais fossem reconhecidas como parte de processos sociais mais amplos. As obras de intelectuais negras evidenciaram como as relações étnico-raciais atravessam os espaços escolares, a universidade e a constituição das identidades, influenciando os processos de pertencimento e a própria formação docente.

A literatura passou, então, a ocupar um lugar central nesse processo. Mais do que uma exigência acadêmica, constituiu-se como espaço de acolhimento, reconhecimento e fortalecimento da autoestima, o que motivou, em seguida, a escolha pela literatura infantil como objeto de pesquisa. Segundo Reyes (2012), a literatura trabalha com toda a experiência vital de um ser humano. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que crianças negras encontrem representações positivas nas obras literárias, possibilitando processos de identificação, pertencimento e valorização de suas identidades.

Durante a infância, a ausência de representações positivas de pessoas negras nos espaços escolares, na televisão e na literatura infantil contribuiu para que estudantes negros construíssem percepções negativas sobre a própria imagem. As referências de beleza apresentadas diariamente eram marcadas pela centralidade da branquitude, enquanto características como o cabelo e a cor de pele eram frequentemente associadas a comentários racistas, processos de exclusão e experiências de baixa autoestima. Muitas mulheres negras foram “branqueadas” desde a infância, em casa, na escola e na universidade, experiências essas compartilhadas por muitas mulheres negras, como afirma Santana (2015). Da mesma forma, Raia (2021) evidencia que, durante muitos anos, pessoas negras foram representadas na literatura e na televisão por meio de papéis estereotipados e inferiorizados.

Nesse contexto, o acesso a uma educação antirracista pode impactar positivamente educandos e educadores ao combater as ausências geradas pelo colonialismo nas instituições de ensino, promovendo uma educação multicultural que valoriza a diversidade. A partir de sua trajetória como professora e pesquisadora negra, Ramos (2021) defende a urgência da construção de práticas pedagógicas que reconheçam a centralidade das relações étnico raciais e da negritude nos processos educativos, de modo a contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com a superação do racismo.

Enquanto a pesquisa de Raíssa Rosário parte das experiências de infância e do encontro com intelectuais negras para refletir sobre identidade, autoestima e literatura infantil, a trajetória apresentada na pesquisa de Aline Sehn aproxima-se da temática indígena a partir da formação inicial em Pedagogia, que evidencia outros caminhos de aproximação com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e com as perspectivas decoloniais.

Esse movimento de aproximação com a temática indígena ocorreu a partir da inserção na universidade, espaço no qual passou a questionar as formas historicamente legitimadas de produção de conhecimento e as ausências de determinados sujeitos nos espaços acadêmicos. Diferentemente de uma experiência marcada inicialmente pela ausência de representação, esse encontro constituiu-se como uma experiência de descoberta e deslocamento, na medida em que possibilitou acessar outras formas de compreender a educação, o conhecimento e a própria humanidade.

Nesse contexto, a pesquisa realizada por Aline Sehn, intitulada *Horizontes decoloniais: indígenas estudantes no curso de Pedagogia da UFRGS*, constitui-se a partir dos deslocamentos provocados pelo encontro com a temática indígena durante a formação inicial. A aproximação com as perspectivas decoloniais possibilitou questionar os modos pelos quais determinados conhecimentos

foram historicamente legitimados no campo acadêmico, enquanto outros foram silenciados e marginalizados pelos processos coloniais.

Esse movimento foi atravessado pelo contato com a obra de Aníbal Quijano (1928-2018), especialmente a discussão sobre colonialidade do poder, que possibilitou compreender como a modernidade esteve vinculada à construção de hierarquias entre povos, saberes e formas de existência (Quijano, 2005). A partir dessa perspectiva, os povos indígenas passaram a ser reconhecidos não apenas como objetos de estudo, mas como protagonistas da história e produtores de conhecimentos próprios.

Conforme destaca Walsh (2017, p. 35), “pensar o decolonial pedagogicamente implica reconhecer práticas e saberes que produzem fissuras nas estruturas de pensamento ocidentais e coloniais, abrindo caminhos para outros modos de compreender o mundo”. Nesse sentido, o encontro com estudantes, professores e pesquisadores indígenas, assim como as experiências vivenciadas junto às comunidades indígenas, foram fundamentais para esse processo formativo capaz de ampliar os horizontes sobre educação, universidade e produção de conhecimento, o que evidencia a necessidade de construir espaços acadêmicos mais plurais e comprometidos com a diversidade epistemológica. Essas reflexões também permitiram compreender que a presença indígena na universidade ultrapassa a dimensão do ingresso e da ocupação desses espaços, visto que envolve disputas por reconhecimento, permanência e transformação das próprias estruturas acadêmicas.

Um exemplo significativo desse movimento foi o processo de conquista da Casa do Estudante Indígena (CEI)⁵, em 2022, protagonizada por indígenas mães-estudantes e lideranças indígenas que se mobilizaram pela garantia de um espaço de moradia estudantil que respeitasse suas culturas, tradições e modos de organização coletiva. Mais do que uma política de permanência, a CEI representa um processo de resistência e retomada de um território no interior da universidade, que tensionou modelos tradicionais de organização acadêmica e afirmou outras formas de compreender a relação entre educação, comunidade e pertencimento.

É a partir desses movimentos de luta e reivindicação por direitos que a presença indígena na universidade passa a ser compreendida não apenas como uma conquista de acesso, mas como uma possibilidade de autorrepresentação e afirmação dos conhecimentos ancestrais de cada povo. Nesse sentido, a aproximação com estudantes indígenas do curso de Pedagogia da UFRGS suscitou questionamentos sobre os sentidos atribuídos por esses sujeitos à

5 Moradia estudantil destinada a estudantes indígenas da UFRGS, organizada de modo a atender especificidades culturais e comunitárias desses estudantes.

formação universitária, suas trajetórias e expectativas, bem como sobre os modos pelos quais a universidade responde às suas demandas e especificidades.

A partir dessas inquietações, essa pesquisa buscou compreender as trajetórias desses estudantes indígenas no curso de Pedagogia, considerando suas motivações para ingressar no curso, suas experiências formativas e os modos pelos quais a universidade responde às suas demandas e perspectivas.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior está relacionado a movimentos históricos de luta coletiva dos povos originários pelo direito à educação e pela construção de espaços de formação que dialoguem com seus projetos de futuro. Como destaca Farias (2018), a busca pela formação de indígenas em diferentes áreas profissionais está vinculada ao desejo de fortalecer a autonomia dos povos indígenas em suas relações com a sociedade não indígena, formando sujeitos capazes de atuar em seus territórios e em defesa de suas comunidades.

No curso de Pedagogia, essa presença assume uma dimensão ainda mais significativa, considerando o papel da formação docente na construção de práticas educativas comprometidas com a interculturalidade e com o reconhecimento da diversidade epistemológica. Conforme Bergamaschi e Kurroschi (2013), os avanços relacionados à educação escolar indígena e à criação de cursos interculturais representam conquistas resultantes de processos históricos de reivindicação dos povos indígenas, ampliando sua participação na produção de conhecimentos e na formação de novos educadores.

Assim, os “horizontes decoloniais” anunciados pela pesquisa dizem respeito justamente à possibilidade de construir uma universidade que, ao ser ocupada por diferentes sujeitos e epistemologias, passa também a ser tensionada e ressignificada, que abre caminhos para outras formas de produzir, compartilhar e legitimar conhecimentos.

Desse modo, tanto a trajetória de Raíssa Rosário quanto a de Aline Sehn evidenciam que os encontros com outros sujeitos, saberes e perspectivas podem produzir deslocamentos fundamentais na formação docente e na construção de práticas educativas comprometidas com a superação das marcas coloniais presentes na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENCONTROS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

As trajetórias apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que a formação docente não se constitui apenas pela apropriação de conhecimentos acadêmicos, mas também pelos encontros que possibilitam questionar saberes historicamente legitimados e reconhecer outras formas de produzir

conhecimento. As pesquisas colocadas em diálogo revelam caminhos distintos de aproximação com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e com perspectivas decoloniais, ao mesmo tempo que convergem ao afirmar a importância de práticas educativas comprometidas com a valorização de diferentes sujeitos, histórias e epistemologias.

Nesse sentido, a Educação para as Relações Étnico-Raciais assume um papel fundamental na construção de uma educação antirracista e intercultural, uma vez que possibilita tensionar narrativas únicas e ampliar os referenciais que orientam os processos educativos. Além disso, as pesquisas discutidas evidenciam que combater as marcas da colonialidade na educação implica reconhecer os silenciamentos historicamente produzidos e criar condições para que outros sujeitos, saberes e experiências ocupem espaços de legitimidade. Nesse contexto, as reflexões desenvolvidas também contribuem para refletir sobre a formação de professoras e professores diante dos desafios colocados pelas Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica.

Assim, pensar a formação docente a partir de perspectivas decoloniais significa abrir horizontes para uma educação capaz de reconhecer a pluralidade das experiências humanas e dos modos de produzir conhecimento. Os encontros que atravessaram essas trajetórias evidenciam que ensinar e pesquisar também são processos de escuta, deslocamento e transformação, nos quais outras narrativas e epistemologias podem emergir como caminhos para construir práticas pedagógicas mais democráticas, plurais e comprometidas com a justiça social.

O diálogo entre as pesquisas reforça a importância das políticas de ações afirmativas para além da ampliação do acesso ao ensino superior. As trajetórias apresentadas demonstram que a presença de estudantes negras(os) e indígenas na universidade produz deslocamentos que atravessam os processos de pertencimento, a construção identitária e a formação docente, além de tensionar modelos historicamente excludentes de produção do conhecimento. Ao reunir duas pesquisas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, este capítulo evidencia que os encontros com outros sujeitos, saberes e epistemologias contribuem para a constituição de práticas educativas comprometidas com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a interculturalidade e as perspectivas decoloniais.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste capítulo contribuam para fortalecer o debate sobre a permanência e o pertencimento de estudantes negras(os) e indígenas na universidade pública, reconhecendo a necessidade de políticas institucionais que garantam não apenas o acesso ao ensino superior,

mas também condições para que diferentes sujeitos, saberes e experiências sejam reconhecidos como constitutivos da produção do conhecimento e da formação docente. Mais do que ampliar o acesso à universidade, as políticas de ações afirmativas possibilitam encontros que transformam sujeitos, práticas e instituições. É nessa dimensão que reside sua potência: contribuir para a construção de uma universidade capaz de reconhecer a pluralidade de saberes e de formar docentes comprometidos com uma educação antirracista, intercultural e decolonial.

REFERÊNCIAS

ASSUFRGS. **15 anos das cotas na UFRGS**: a decisão que mudou a cara e a cor da universidade! Porto Alegre, 29 jun. 2022. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2022/06/29/15-anos-das-cotas-na-ufrgs-a-decisao-que-mudou-a-cara-e-a-cor-da-universidade/>. Acesso em: 24 jul. 2026.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCI, Andreia Rosa da Silva. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45654>. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

CARINE, Bárbara. **Raça social: uma leitura sobre a racialidade brasileira**. São Paulo: Planeta, 2026.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: Movimentos de Re-existência**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Acesso em 23 jul. 2026.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-48. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2026.

FARIAS, Carine Kloh. **Histórias e trajetórias: caminhos dos estudantes indígenas formados no curso de Pedagogia da UFRGS**. 2018. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Acesso em: 24 jul. 2026.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/27936. Acesso em: 24 jul. 2026.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/540>. Acesso em: 12 jul. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

RAIA, Ana Lúcia da Silva. **As meninas negras na literatura infantil sob a perspectiva de olhares plurais: o que dizem esses olhares?** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.ppged.cap.uerj.br/wpcontent/uploads/2021/02/Ana-Lucia-Raia-Dissertacao-Ana-2021-REVISAOCONCLUIDA.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2026.

RAMOS, Luciana Dornelles. **Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/220335>. Acesso em: 15 jul. 2026.

REYES, Yolanda. O lugar da literatura na educação. *In*: REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar:** literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. p. 16-29.

ROSÁRIO, Raíssa Alves. **Literatura e autoestima de crianças negras:** das experiências na infância à universidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/263478>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra.** São Paulo: SESI-SP Editora, 2015.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; POWELL, John. Heteroidentificação racial: o contexto das ações afirmativas no ensino superior. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 11, n. 29, p. 111-126, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/view/64772/37699>. Acesso em: 12 jul. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Programa de Ações Afirmativas (PROAFE):** Indígenas. Porto Alegre: UFRGS, [2025?]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/proafe/indigenas/>. Acesso em: 24 jul. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatório relativo à avaliação do ingresso com relação ao Programa de Ações Afirmativas da UFRGS:** 2008-2012. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/proafe/wp-content/uploads/2025/07/Relatorio-relativo-a-avaliacao-do-ingresso-com-relacao-ao-Programa-de-Acoes-Afirmativas-da-UFRGS-2008-2012-2.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2026.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SOBRE O ORGANIZADOR

Manuel Alves de Sousa Junior



Doutor em educação pela UNISC e Mestre em Bioenergia pela UniFTC Salvador (2011), Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Católica do Salvador (2002), graduação tecnológica em Segurança do Trabalho pela UNIASSELVI (2016), Graduação em Licenciatura em História pela UNIJORGE (2020), MBA em História da Arte pela Estácio (2020), Especialização em Confluências Africanas e Afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação (2022) e Especialização em Análises Clínicas pela UCSal (2004). Atualmente é servidor público federal efetivo como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Lauro de Freitas/BA. Possui experiência na docência do ensino superior no IFBA, e em diversas Instituições de Ensino Superior privadas, tendo atuado também na docência em de cursos técnicos e outras modalidades, sobretudo no IFBA, além de cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos de extensão. No IFBA tem plena atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão. Possui capítulos de livros, artigos publicados em periódicos e também diversas publicações em eventos. Organizador principal de mais de 20 livros, a maioria deles na área racial, como o “Dicionário racial: termos afro-brasileiros e afins - volumes 1 e 2” e autor de sete livros, dentre eles: “História da raça, mestiçagem e branqueamento da população no Brasil”, “Como conversar com crianças sobre racismo e diversidade”, “Branco com branco, preto com preto: eugenia e branquitude no Brasil”, “Entre degenerados e bem-nascidos: história da eugenia no Brasil” e “Uma guerra das raças: biopolítica, racismo de Estado, necropolítica e eugenia”. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação CNPq/UNISC e do Observatório de Educação e Biopolítica - OEBIO. Membro da Academia de Cultura da Bahia - ACB e da Academia Internacional de Literatura Brasileira - AILB. Colunista do portal Soteroprosa. Instagram @debateracialpolitico. E-mail - manueljunior@ifba.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Ações afirmativas 12, 57, 177, 216, 219, 220, 222, 223, 224, 239, 248, 249, 250, 251, 256, 257, 259
- Adolescentes 16, 20, 21, 25, 27, 32, 34, 76, 150, 157
- África 32, 33, 34, 43, 56, 59, 60, 61, 67, 83, 89, 91, 92, 96, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 129, 135
- Africana 19, 22, 29, 31, 35, 37, 38, 39, 43, 45, 51, 56, 57, 71, 73, 83, 86, 90, 91, 92, 93, 96, 104, 105, 108, 125, 128, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 182, 209, 256
- Africanos 29, 30, 32, 33, 40, 41, 43, 68, 71, 90, 92, 93, 94, 95, 107, 108, 109, 129, 131, 134, 135, 210, 235, 239, 241
- Afro-brasileira 12, 29, 31, 35, 37, 38, 39, 43, 51, 57, 62, 66, 72, 79, 90, 91, 100, 107, 109, 119, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 172, 182, 201, 256
- Afrodescendentes 33, 45, 90, 129, 131, 134, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244
- Anos iniciais 79, 80, 81, 82, 88, 248
- Antirracista 8, 9, 12, 13, 19, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 38, 44, 45, 48, 49, 58, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 77, 79, 89, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 126, 127, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 149, 167, 172, 179, 186, 195, 196, 198, 199, 201, 211, 215, 252, 253, 256, 257, 258
- Antirracistas 36, 57, 62, 81, 108, 109, 110, 129, 131, 132, 137, 138, 157, 167, 199, 203, 204, 226, 251
- Aquilombamento 8, 58, 61, 63, 201
- Aquilombamento pedagógico 8, 58, 61, 63
- Arte 7, 8, 39, 76, 126, 127, 141, 172

B

- Branços 21, 31, 32, 36, 56, 68, 71, 94, 171, 186, 209, 215, 236, 239, 240, 242, 243, 244

C

- Cidadania 11, 15, 25, 31, 50, 79, 80, 81, 83, 87, 157, 169, 180, 184, 185, 190, 191, 192
- Ciência 12, 27, 68, 76, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 167, 168, 169, 171, 172
- Colonial 11, 32, 40, 41, 56, 60, 61, 94, 103, 104, 112, 116, 186, 196, 209, 219
- Crianças 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 57, 59, 61, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 94, 97, 157, 176, 208, 211, 212, 251, 252, 259, 261
- Cultura 9, 13, 15, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 42, 43, 48, 53, 57, 58, 62, 63, 66, 83, 91, 92, 93, 95, 97, 100, 102, 106, 107, 108, 109, 117, 120, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 143, 159, 160, 164, 167, 172, 182, 183, 187, 189, 190, 201, 217, 234, 236, 241, 244

Curriculo 12, 16, 17, 20, 25, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 44, 46, 51, 54, 55, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 71, 76, 91, 92, 98, 102, 106, 107, 110, 116, 119, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 169, 179, 182, 183, 184, 186, 191, 192, 193, 194, 257

Currículos 15, 34, 36, 40, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 57, 62, 68, 71, 126, 128, 129, 130, 134, 149, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 196, 197, 200, 204, 217, 224, 239, 242, 249

D

Decoloniais 129, 137, 186, 198, 225, 251, 252, 253, 255, 256

Decolonial 19, 24, 25, 68, 101, 102, 129, 136, 167, 175, 179, 194, 200, 254, 257

Decolonialidade 20, 128, 136, 171

Democratização 12, 129, 159, 168, 216, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 248, 249, 251

Desigualdades 11, 24, 25, 30, 45, 58, 71, 87, 91, 104, 107, 109, 119, 126, 130, 132, 134, 149, 150, 156, 160, 166, 177, 178, 190, 191, 202, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 250

Diálogo 12, 13, 19, 30, 69, 70, 102, 106, 120, 121, 131, 157, 158, 160, 161, 165, 171, 177, 179, 191, 193, 197, 199, 202, 208, 215, 220, 225, 248, 250, 251, 256

Direitos humanos 11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 130, 136, 140, 145, 151, 162, 171, 172, 177, 187

Discriminação 19, 25, 30, 32, 37, 46, 57, 64, 66, 67, 81, 82, 90, 109, 149, 163, 170, 174, 176, 177, 184, 186, 189, 192, 209, 210, 235, 236, 241, 242, 243

Disputa 55, 61, 82, 116, 118, 143, 184, 196, 199, 214, 216, 229

Diversidade 13, 16, 24, 30, 31, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 60, 62, 68, 70, 79, 81, 82, 85, 87, 88, 90, 93, 94, 97, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 121, 122, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 140, 142, 149, 150, 151, 158, 160, 162, 163, 172, 176, 177, 183, 184, 186, 189, 190, 192, 201, 203, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 237, 250, 253, 254, 255, 261

Docente 8, 16, 23, 24, 35, 59, 63, 65, 67, 69, 70, 75, 76, 80, 88, 102, 121, 125, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 143, 144, 145, 146, 153, 154, 175, 181, 183, 185, 190, 191, 197, 198, 201, 202, 203, 215, 249, 252, 255, 256, 257

Documentário 47, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 176, 177

E

Educação 8, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 167, 168, 169, 171, 172, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 190, 191, 192, 193, 196, 202, 204, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 246, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 261

- Educação antirracista 8, 12, 13, 19, 24, 25, 29, 30, 35, 38, 45, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 77, 79, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 126, 127, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 172, 179, 211, 215, 252, 253, 256, 257, 258
- Educação Básica 16, 40, 41, 43, 44, 50, 66, 73, 99, 125, 128, 132, 193, 256, 258
- Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) 4, 37, 91, 98, 107, 109, 110, 119, 123, 128, 180, 182, 183, 185, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 252, 257
- Efetivação 35, 54, 55, 69, 72, 99, 100, 106, 107, 109, 126, 127, 130, 133, 134, 136, 137, 162, 219, 229, 231
- Egresso 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193
- Enfrentamento 11, 12, 36, 45, 54, 55, 62, 66, 82, 102, 104, 105, 107, 109, 113, 122, 126, 130, 131, 132, 135, 136, 138, 160, 166, 171, 177, 202, 213, 223, 225, 229, 230, 231, 239, 241, 242, 243
- Ensino de história 17, 18, 21, 22, 24, 25, 37, 123, 124, 142, 149
- Ensino fundamental 16, 40, 44, 45, 46, 57, 59, 61, 79, 80, 81, 83, 88, 89, 100, 107, 108, 115
- Ensino superior 8, 15, 101, 102, 156, 177, 206, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 228, 230, 231, 232, 235, 237, 238, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 256, 257, 259, 261
- Epistemologias 12, 62, 63, 68, 82, 101, 129, 132, 136, 137, 160, 171, 185, 198, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 228, 232, 240, 243, 250, 255, 256
- Equidade 11, 13, 24, 54, 58, 106, 109, 130, 132, 136, 137, 149, 160, 177, 179, 190, 207, 216, 229
- Escola 22, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 46, 48, 49, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 70, 77, 79, 80, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 97, 104, 108, 109, 122, 123, 129, 131, 132, 134, 136, 137, 139, 140, 157, 212, 215, 217, 248, 252, 253
- Escravidão 11, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 53, 102, 128, 129, 134, 241
- Escrivência 72, 252, 258
- Escrita 16, 60, 67, 82, 83, 84, 88, 89, 92, 114, 154, 203, 207, 208, 233, 258, 259
- Espaço 12, 28, 31, 45, 54, 55, 58, 61, 62, 63, 67, 71, 76, 80, 81, 82, 86, 87, 96, 97, 104, 109, 113, 114, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 137, 151, 159, 160, 165, 171, 175, 178, 179, 184, 185, 192, 197, 199, 206, 207, 211, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 236, 242, 243, 249, 252, 253, 254
- Espaço universitário 207, 220, 224, 231, 249
- Espanhol 72, 182, 185, 189, 191, 193, 194
- Etereótipos 15, 24, 29, 30, 34, 42, 47, 50, 51, 102, 109, 119, 124, 134, 150, 171, 176, 236, 241, 243
- Étnico-raciais 8, 11, 13, 16, 22, 23, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 54, 57, 62, 63, 69, 74, 77, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 108, 109, 113, 114, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 190, 191, 193, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 208, 209, 217, 220, 222, 252, 261
- Exclusão 15, 109, 129, 130, 134, 149, 158, 187, 206, 209, 210, 219, 224, 226, 229, 232, 237, 253

Experiências 12, 13, 33, 41, 46, 48, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 77, 79, 80, 81, 92, 100, 103, 109, 110, 113, 118, 120, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 149, 173, 193, 202, 206, 207, 215, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 237, 239, 241, 242, 243, 245, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259

F

Feminismo 145, 148, 150, 151, 220, 221, 223, 225, 226, 228, 232, 246

Formação antirracista 89, 186, 195, 201

Formação docente 35, 69, 76, 80, 102, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 145, 154, 181, 190, 191, 249, 252, 255, 256, 257

G

Gênero 13, 25, 35, 67, 69, 86, 143, 149, 150, 151, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 173, 179, 183, 184, 190, 195, 197, 198, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 239, 240, 244

H

Herança da escravidão 28, 33, 34, 36

História 7, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 46, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 70, 71, 75, 83, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 141, 143, 149, 151, 152, 172, 176, 182, 186, 187, 204, 211, 236, 241, 243, 244, 254, 256, 261

I

Identidade 8, 12, 13, 15, 17, 18, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 50, 54, 74, 79, 89, 91, 92, 94, 97, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 117, 126, 134, 149, 173, 176, 180, 194, 207, 208, 216, 220, 222, 224, 227, 228, 229, 231, 246, 250, 251, 252, 253

Igualdade 18, 57, 109, 138, 149, 150, 151, 160, 163, 169, 189, 206, 223

Inclusão 43, 73, 80, 87, 88, 109, 127, 129, 136, 143, 149, 150, 151, 160, 166, 187, 189, 206, 211, 216, 221, 223, 227, 229, 230, 231, 237

Indígenas 7, 11, 12, 17, 19, 20, 23, 25, 29, 33, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 68, 82, 89, 90, 103, 108, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 149, 150, 151, 186, 187, 196, 197, 199, 200, 201, 209, 211, 212, 223, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258

Infâncias negras 17, 24, 31

Inteligência artificial (ia) 8, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155

Interseccional 13, 151, 173

Interseccionalidade 8, 151, 186, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 228, 231, 232

J

Justiça 11, 12, 101, 109, 111, 126, 130, 132, 136, 149, 150, 152, 171, 223, 225, 226, 227, 230, 231, 256

L

Lei nº 10.639/2003 12, 28, 29, 34, 35, 36, 54, 59, 62, 63, 69, 100, 101, 106, 109, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138

Lei nº 11.645/2008 12, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 69, 100, 128

Leitura 8, 22, 23, 59, 67, 71, 72, 75, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 92, 93, 94, 108, 113, 116, 120, 127, 141, 142, 143, 148, 154, 159, 198, 199, 208, 211, 212, 221, 232, 235, 252, 258

Letramento 8, 12, 19, 25, 57, 66, 67, 69, 70, 72, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 87, 89, 141, 143, 145, 156, 157, 158, 159, 160, 167, 168, 169, 190

Letramento racial 12, 19, 25, 66, 67, 69, 70, 72, 75, 76, 77, 80, 81, 87

Letras 13, 37, 50, 51, 64, 65, 66, 68, 72, 73, 77, 78, 90, 99, 124, 155, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 246

Liberdade 8, 12, 13, 16, 58, 60, 64, 90, 93, 94, 97, 156, 159, 185, 204, 207, 226, 233

Linguagens 66, 85, 135, 136, 143, 178, 189, 190

Literatura 33, 37, 38, 39, 58, 59, 62, 67, 71, 72, 73, 77, 79, 90, 91, 92, 95, 96, 108, 126, 127, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 176, 177, 178, 189, 192, 196, 200, 220, 222, 232, 236, 252, 253, 258, 259

Literatura angolana 92, 95

Luta 13, 26, 34, 43, 49, 53, 54, 95, 97, 123, 125, 128, 130, 138, 149, 150, 151, 152, 196, 201, 202, 205, 206, 212, 213, 243, 254, 255, 258

M

Memória 8, 15, 16, 19, 27, 32, 53, 56, 57, 61, 63, 102, 104, 106, 116, 120, 122, 125, 126, 128, 143, 201, 216, 226

Metodologias 16, 23, 24, 80, 87, 102, 135, 136, 137, 164, 166, 167, 168, 172, 189, 249

Microagressões 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243

Microagressões raciais 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243

Mulheres negras 13, 56, 81, 151, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 252, 253

Mulheres trans negras 220, 221, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 231, 232

Multirreferencial 227, 228, 230, 232

N

Negras 11, 13, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 31, 32, 36, 38, 56, 57, 59, 61, 62, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 81, 91, 107, 135, 149, 151, 176, 183, 187, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 204, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 258, 259

- Negro 8, 14, 17, 32, 33, 34, 36, 38, 42, 43, 51, 53, 54, 55, 57, 64, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 81, 93, 94, 97, 105, 107, 125, 138, 148, 149, 176, 180, 187, 196, 200, 201, 202, 220, 221, 223, 225, 226, 228, 232, 233, 246
- Negros 7, 11, 12, 17, 20, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 43, 50, 55, 57, 58, 63, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 91, 93, 94, 102, 108, 119, 129, 132, 149, 150, 176, 177, 186, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 211, 214, 249, 253

O

- Opressão 8, 13, 60, 130, 150, 152, 173, 196, 210, 211, 220, 226, 242

P

- Palmares 56, 58, 59, 60, 61, 62, 107, 125, 128, 211
- Pedagogia 13, 28, 39, 77, 79, 87, 169, 206, 207, 208, 211, 212, 216, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259
- Permanência 16, 58, 60, 68, 129, 130, 134, 206, 213, 214, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 239, 241, 243, 244, 247, 249, 251, 254, 256, 257
- Pertencimento 61, 92, 106, 112, 211, 214, 215, 227, 229, 230, 231, 235, 239, 242, 249, 250, 251, 252, 254, 256
- Pluralidade 12, 13, 16, 25, 40, 56, 59, 91, 122, 129, 136, 171, 184, 226, 228, 231, 256, 257
- Política 13, 17, 34, 35, 40, 43, 49, 53, 54, 55, 56, 61, 67, 94, 105, 106, 107, 109, 113, 114, 122, 128, 131, 133, 134, 138, 149, 150, 200, 201, 202, 204, 205, 214, 234, 249, 254, 258
- População negra 11, 20, 42, 53, 57, 58, 60, 67, 81, 91, 99, 100, 102, 103, 107, 109, 125, 128, 129, 130, 134, 170, 173, 176, 209, 210, 250
- Povos 19, 29, 30, 33, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 63, 71, 92, 96, 97, 102, 103, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 129, 130, 131, 134, 135, 150, 186, 187, 200, 201, 203, 235, 249, 250, 254, 255
- Povos indígenas 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 103, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 150, 187, 249, 250, 254, 255
- Prática 12, 13, 18, 43, 45, 47, 48, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 75, 77, 79, 80, 86, 87, 102, 112, 113, 119, 133, 159, 167, 169, 172, 175, 177, 178, 179, 190, 202, 207, 226, 233
- Práticas 12, 13, 17, 18, 19, 21, 25, 30, 31, 34, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 80, 81, 82, 86, 88, 89, 91, 95, 97, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 143, 146, 148, 154, 157, 158, 159, 163, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 178, 179, 180, 183, 186, 191, 197, 199, 201, 206, 207, 209, 211, 215, 216, 224, 226, 229, 230, 231, 236, 241, 243, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258
- Preconceitos 15, 24, 30, 34, 36, 42, 44, 50, 57, 79, 87, 109, 149, 150, 189, 190

Q

Quilombos 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 106, 107, 110, 204

R

Raça 11, 12, 13, 20, 35, 37, 38, 39, 42, 64, 66, 89, 149, 150, 158, 162, 173, 180, 183, 200, 203, 209, 210, 215, 216, 219, 220, 224, 225, 228, 235, 244, 246, 261

Racismo 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 46, 50, 54, 55, 57, 64, 66, 70, 73, 77, 79, 81, 82, 89, 102, 104, 105, 107, 109, 111, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 138, 139, 145, 149, 151, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 180, 183, 184, 186, 189, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 209, 210, 211, 216, 217, 224, 225, 227, 229, 233, 239, 241, 242, 243, 244, 246, 253, 261

Reconhecimento 19, 28, 45, 49, 53, 54, 55, 60, 62, 63, 66, 74, 82, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 116, 117, 122, 125, 129, 130, 133, 136, 146, 150, 171, 176, 185, 202, 208, 210, 214, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 249, 250, 252, 254, 255

Relações étnico-raciais 8, 11, 13, 16, 22, 23, 37, 38, 39, 45, 46, 54, 57, 62, 63, 69, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 109, 113, 114, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 190, 191, 193, 199, 201, 203, 204, 220, 222, 252, 261

Representações 38, 42, 43, 44, 50, 56, 58, 96, 102, 114, 121, 122, 126, 128, 134, 201, 252, 253

Resistência 8, 11, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 80, 82, 89, 103, 104, 113, 118, 121, 122, 125, 128, 149, 150, 152, 153, 198, 210, 212, 214, 215, 216, 224, 227, 229, 232, 254

Respeito 7, 16, 22, 23, 24, 35, 43, 46, 47, 49, 59, 70, 82, 87, 93, 96, 97, 105, 106, 109, 113, 134, 135, 136, 149, 157, 162, 183, 187, 190, 192, 200, 204, 213, 227, 229, 230, 235, 255

S

Saberes 41, 45, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 67, 68, 70, 72, 73, 77, 80, 82, 83, 89, 106, 129, 130, 136, 160, 165, 166, 171, 177, 186, 189, 190, 201, 209, 216, 220, 224, 225, 226, 228, 230, 232, 233, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 257

Sala de aula 12, 16, 17, 19, 22, 23, 27, 35, 47, 49, 57, 58, 59, 67, 69, 72, 73, 76, 82, 87, 88, 97, 98, 113, 118, 119, 131, 134, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 154, 168, 171, 175, 177, 179, 198, 202, 214, 240, 242

Sensorial 174, 176, 179

Serviço social 8, 204

Silenciamento 12, 30, 53, 58, 62, 102, 109, 239, 241, 243

T

Tecnologias 60, 61, 131, 135, 140, 143, 144, 145, 146, 152, 154, 156, 157, 158, 159, 166, 168, 174, 189, 190, 211

Território 18, 40, 52, 53, 56, 61, 62, 63, 82, 93, 95, 106, 175, 185, 216, 239, 244, 254

V

Violência 15, 27, 45, 60, 81, 82, 103, 113, 114, 115, 116, 117, 149, 151, 153, 156,
163, 170, 173

Vivências 13, 57, 80, 85, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 206, 207, 211, 216, 241, 252

