

MANUEL SOUSA JUNIOR
TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL
(ORGANIZADORES)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

REFLEXÕES, TEMAS DE EMERGÊNCIA E EDUCAÇÃO

VOLUME III

EDUCAÇÃO



MANUEL SOUSA JUNIOR
TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL
(ORGANIZADORES)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

REFLEXÕES, TEMAS DE EMERGÊNCIA E EDUCAÇÃO

VOLUME III

EDUCAÇÃO


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores - 2026

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Ana Carolina Fonseca de Menezes (Instagram @anamenezes_art)

Revisão: os autores

Livro publicado em: 02/02/2026

Termo de publicação: TP0062026

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. Deivid Alex dos Santos (UEL)
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 (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias 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)

R382 Relações étnico-raciais : reflexões, temas de emergência e educação. Vol. III (Educação) / organizado por Manuel Sousa Junior e Tauã Lima Verdan Rangel. – Itapiranga : Schreiben, 2026.
268 p. ; il. ; e-book ; 16 x 23 cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-627-7 [versão impressa]
EISBN: 978-65-5440-626-0 [versão digital]
DOI: 10.29327/5778960
1. Relações étnico-raciais. 2. Racismo — Aspectos sociais. 3. Educação.
4. Diversidade cultural. 5. Inclusão social. I. Sousa Junior, Manuel. II. Rangel, Tauã Lima Verdan. III. Título.

CDD 305.8

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Manuel Alves de Sousa Junior Tauã Lima Verdan Rangel</i>	
PREFÁCIO.....	11
<i>Luane Bento dos Santos</i>	
INTRODUÇÃO.....	15
<i>Taís de Carvalho</i>	
VAMOS DENEGRIR A EDUCAÇÃO!.....	17
<i>Tiemi Okimura Kerr</i>	
INTERAÇÕES NA CRECHE: COLONIALISMO E PRÁTICAS CONVENCIONAIS.....	25
<i>Claudia Aparecida do Nascimento e Silva</i> <i>José Licínio Backes</i>	
ENTRE SABERES E REPRESENTATIVIDADES: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	34
<i>Aniely Damasceno Balbino Maria Simone Euclides</i> <i>Lidiane Cesário Barreto Heloisa Raimunda Herneck</i>	
A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E A LEI 10.639/03 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO 7º ANO ENSINO FUNDAMENTAL.....	45
<i>Elaine Maria da Silva Eva Gonçalves de Campos</i> <i>Malsete Arestides Santana</i>	
O PROJETO LINGUAGENS E EXPRESSÕES NEGRAS NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	57
<i>Aline Nardes dos Santos Letícia da Costa Chaplin Priscila Ferreira</i>	
“CINE EGBÉ: O CINEMA NEGRO VAI ÀS ESCOLAS”: CONSTRUINDO CAMINHOS E DIÁLOGOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA.....	69
<i>Luane Bento dos Santos Helena da Conceição Silva Ferreira</i> <i>Caio Gabriel Santos Soares Kethellen de Sousa Cruz</i> <i>Manoel Almeida de Jesus Clarice Chagas Gomes Alves</i> <i>Ana Luisa da Cruz Souza</i>	

O PROJETO PÉROLAS NEGRAS E OS SEUS DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS, ÉTICOS E ESTÉTICOS NO EMPODERAMENTO DE MENINAS NEGRAS.....	85
---	----

Andreza Lorrane de Souza Bernardes

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ANTIRRACISTA PARA AS CIÊNCIAS BÁSICAS NA PERSPECTIVA E-LEARNING.....	95
---	----

Francisca Márcia Costa de Souza | Thays Millena da Costa Alves

Vitória Soares Barroso | Whellen Teixeira de Almeida

RACISMO INSTITUCIONAL E EVASÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	109
---	-----

Regina Marques de Souza Oliveira | Nubia dos Reis Pinto

Iuri Nobre dos Santos

MENINAS STEM E RACISMO ALGORÍTMICO: A EMERGÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	119
---	-----

Francisca Márcia Costa de Sousa | Yasmim Silva Cosme

Maria Clara Frota Santos

INTERSECCIONALIDADE E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL ANTI-OPRESSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	131
---	-----

Reinaldo José de Oliveira | Iuri Nobre dos Santos

Sandro dos Santos Correia

MULHERES, MÃES E ESTUDANTES: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE O RETORNO AOS ESTUDOS NA EJA.....	142
--	-----

Mateus Augusto Almeida Martins | Jhayana Couto Ribeiro Amorim Lins

Shirlena Campos de Souza Amaral

EDUCAÇÃO SUPERIOR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INGRESSO E CONCLUSÃO DE ESTUDANTES NEGROS NOS CURSOS DE MEDICINA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2009-2024).....	159
--	-----

Aline Costalonga Gama | Letícia Gomes Alvarenga

Shirlena Campos de Souza Amaral

OPRESSÕES INTERSECCIONAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E COMUNIDADE.....	182
---	-----

Tatiane Farias da Rosa Silva | Débora do Rosário Delgado Fernandes dos Santos

Janes Grei da Silva Monteiro | Moema Rainho de Azevedo

Pamela Pereira Vieira de Oliveira

ACESSO E A PERMANÊNCIA DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO SOBRE ATRAVESSAMENTOS RACIAIS E DE GÊNERO.....	193
<i>Adriely Ingrid Teixeira da Rocha Maria Simone Euclides Lidiane Cesário Barreto</i>	
TERRITÓRIOS NEGROS ACADÊMICOS: OS IMPACTOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL.....	208
<i>Bruno Henrique Fernandes da Silva Lidiane Cesário Barreto</i>	
CONHECIMENTO MEDICINAL QUILOMBOLA E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: DIÁLOGOS ENTRE SABERES TRADICIONAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	221
<i>Eliane Menacho Malsete Arestides Santana</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA E QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS NA PERSPECTIVA DE DUAS PROFESSORAS FORMADORAS.....	233
<i>Raquel Aparecida Batista Elizabeth Conceição Alves</i>	
O QUE PODE O CORPO NEGRO NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS, PRÁTICAS DE SABERES E AS RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE, MEMÓRIAS E COMUNIDADE.....	246
<i>Lucimar Passos Sant`Anna de Brito</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	261
ÍNDICE REMISSIVO.....	263

APRESENTAÇÃO

No volume 1 desta coleção, publicado em 2022, trouxemos nas capas algumas pinturas que retratam o povo do Brasil. São elas: “A Redenção de Cam” do artista Modesto Brocos (1895). O quadro encontra-se no Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro e tem 199x166cm. Esta obra marcou uma geração de intelectuais que almejavam o branqueamento da população brasileira; A obra intitulada “Zumbi” de Antônio Parreiras (1927), que ilustra o ícone da resistência negra nacional. Zumbi nasceu em 1655, no Quilombo dos Palmares, o maior e mais duradouro quilombo do período colonial brasileiro, localizado na Capitania de Pernambuco, atual região da cidade de União dos Palmares, em Alagoas; “Mãe Preta”, que foi pintada no ano de 1912, pelo artista Lucílio de Albuquerque (1877-1939). O quadro encontra-se no Museu de Arte da Bahia e tem 180x130cm e; “Preta Quintadeira”, executada, por volta de 1893 a 1905, pelo artista Antonio Ferrigno (1863-1940), com dimensão de 181x126cm. No Brasil do século XIX, o termo “quintadeira” era empregado para designar as negras vendeiras, também denominadas de “negras do tabuleiro”, que ocupavam diversos espaços da cidade, vendendo alimentos.

Para os volumes 2 e 3, lançados simultaneamente no início de 2026, apresentamos uma imagem que representa as relações realizadas entre a diversidade de pessoas em uma população e que a partir das interações entre eles, age o **Micropoder da branquitude**.

O **Micropoder da Branquitude** é um conceito aqui descrito para nomear esse segmento do biopoder que atua por intermédio da subjetividade nas relações humanas em prol da branquitude. Esse micropoder atua, principalmente, nas microrrelações de forma capilar, atingindo toda a sociedade por meio de signos não verbais (Sousa Junior, 2025). Tal como o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002; 2022), esse micropoder atua com um discurso não verbal e silencioso, que Foucault (2008) define como práticas discursivas. Estas formam “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008, p. 133).

Os micropoderes, embora menos perceptíveis do que o poder do Estado, por exemplo, têm um grande poder de ação sobre os corpos dos indivíduos. Os micropoderes são os poderes exercidos pelos pais, professores, pastores, fiscais,

agentes públicos, porteiros, dentre outros, ou seja, pessoas que têm algum tipo de poder (ainda que mínimo) em alguma relação humana e que atuam, na visão foucaultiana, para impor uma disciplina social, ou seja, para Foucault (2021), onde há pessoas, há relações de poder que atuam como “uma disseminação de micropoderes, uma rede de aparelhos dispersos, sem aparelho único, sem foco nem centro, e uma coordenação transversal de instituições e de tecnologias” (Foucault, 2021, p. 253).

Foucault (2021) apresenta que os mecanismos de controle social em função dos micropoderes são mais racionalizados e menos visíveis. Apesar de menos visíveis, são mais eficientes na atuação. O caráter físico do termo foucaultiano aponta que não é só na base mental ou ideológica que o poder se insere, mas também nos corpos dos sujeitos e em suas relações entre si. A figura, que compõe as três capas como um mosaico, demonstra como é a atuação do Micropoder da Branquitude: “quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana” (Foucault, 2021, p. 215).

Segundo Foucault (2021), o poder não emana de um centro, mas se manifesta nos indivíduos, por meio de microrrelações. Além disso, esses poderes estão sempre produzindo novas articulações, que estão relacionadas à produção de saberes e à constituição dos sujeitos. O racismo de Estado também pode estar presente nas ações relacionadas à branquitude por intermédio desses modos de subjetivação na constituição dos indivíduos para definir, em termos biopolíticos, quem deve viver, quem deve morrer, que mortes devem e podem ser normalizadas, que corpo pode ser violentado sem gerar uma comoção nacional, dentre outras questões relacionadas.

Bento (2002, p. 47, grifo nosso) destaca que “a racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco”. É justamente nesse espalhar e ramificar que o Micropoder da Branquitude atua por meio da subjetividade. Em sua tese de doutorado, Bento (2002) defendeu o conceito de pacto narcísico da branquitude, demonstrando que existe uma união dos brancos para defender e manter seus privilégios raciais por meio de um acordo silencioso não verbalizado.

Schucman (2012, p. 23) assinala que para se compreender a branquitude “é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades”. Desse modo, o Micropoder da Branquitude é aqui descrito como uma dessas formas de poder, que também se justifica no fato de que, para

Foucault, o poder não deve ser analisado no nível da intenção ou da decisão, mas deve ser estudado “do lado de sua face externa, no ponto em que ele está em relação direta e imediata com o que se pode denominar, muito provisoriamente, seu objeto, seu alvo, seu campo de aplicação, no ponto, em outras palavras, em que ele se implanta e produz seus efeitos reais” (Foucault, 2010, p. 25).

Isto posto, eis aqui a contribuição de dezenas de pesquisadores de todo o país para as relações étnico-raciais no Brasil, além de seus atravessamentos sociais sobre reflexões, temas de emergência e educação. O volume 1, publicado em 2022, trouxe 31 capítulos. Os volumes 2 e 3 apresentam um total de 32 capítulos que discorrem sobre os mais variados temas ligados às questões raciais, como, por exemplo, desde as mais variadas vertentes relacionadas à educação até os mais diversos temas sociais.

O **Volume II**, relacionado às **reflexões e temas de emergência**, traz 13 capítulos sobre como as questões raciais dialogam com os diversos aspectos da sociedade e os desafios enfrentados pelas relações étnico-raciais no Brasil. Antirracismo, resistência, narrativas coloniais, afrocentricidade, herança indígena no Pará, literatura negra, memória, migração de jovens quilombolas, fazendas escravistas, representações de Marielle Franco em jornais, literatura infantil, reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e hábitos alimentares tradicionais são temas de excelentíssimos capítulos que você encontra na obra.

O **Volume III**, apresenta temas relacionados com a **educação**, contém 19 capítulos em que as questões raciais atravessam a educação de diversas formas, tanto nos bancos escolares quanto na subjetivação. Assim, os capítulos compreendem uma multiplicidade de olhares sobre as questões raciais, a exemplo de uma reflexão sobre como denegrir a educação, relações étnico-raciais na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, projetos escolares, evasão escolar, ensino superior, educação profissional e tecnológica, educação decolonial, interseccionalidade na educação, extensão universitária, saberes tradicionais e educação intercultural, formação de professores, identidade, memórias e comunidades.

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.

Sobre a educação, em sua vertente libertadora, parafraseamos Paulo Freire: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Por mais educação, por uma educação libertadora, avancemos! Liberte-se! Boa leitura!

Manuel Alves de Sousa Junior

Doutor em Educação pela UNISC, Biólogo e Historiador, MBA em História da Arte, Especialista em Confluências africanas e afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação. Professor do IFBA - Campus Lauro de Freitas. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação / UNISC. Colunista do @soteroprosa

Tauã Lima Verdan Rangel

Estudos Pós-Doutorais em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF. Estudos Pós-Doutorais em Sociologia Política pela UENF. Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFF, Bacharel em Direito e Licenciado em Pedagogia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES). Pesquisador e Docente Universitário vinculado à Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI).

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 185 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c (1969). 236 p. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021 (1979). 431 p. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de. **“Branco com branco, preto com preto”: contribuições da educação eugênica para a branquitude no Brasil (1909-1945)**. 2025. 329 f. Tese (doutorado) - Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2025.

PREFÁCIO

Educar para a diversidade étnico-racial é um compromisso político para uma sociedade que busca justiça social, aperfeiçoamento do sistema democrático e consolidação de práticas sociais, políticas e culturais pautadas nos direitos humanos. Certamente, a responsabilidade de pactuar com processos educativos que valorizem a diversidade étnico-racial e cultural de nosso país não se restringe somente à instituição escolar. Pelo contrário, é preciso que as instituições governamentais e o Estado brasileiro realizem com frequência políticas públicas eficazes e eficientes no enfrentamento e na eliminação das desigualdades sociais e raciais presentes na estrutura social. No entanto, como sinalizou a eminente intelectual e militante negra Petronilha Silva na escrita das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 14-15), a escola não é a única instituição responsável pelo combate ao racismo e pela luta para o fim das desigualdades sociais e raciais. Também não é esta instituição que formulou e implementou políticas discriminatórias na sociedade brasileira ao longo do final do século XIX e meados do século XX, tampouco é o local em que surge o racismo. Mas cabe a esta instituição ser um espaço crítico e contrário ao fortalecimento do racismo e da discriminação racial e, sobretudo, entender que tais fenômenos sociais atravessam o cotidiano escolar nos currículos, nas relações entre discentes, docentes e entre todo o corpo de funcionários.

Ora, já passamos do tempo de negar a existência do racismo e das discriminações raciais no contexto da sociedade brasileira e de apregoar que aqui vivemos uma fantasiosa harmonia racial entre os distintos grupos étnico-raciais. Pelo contrário, avançamos cada vez mais na desconstrução dos pensamentos embasados no paradigma culturalista de Gilberto Freyre ([1933], 2006) e rompemos com o discurso falacioso de sermos uma democracia racial.

As lutas políticas dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos negros brasileiros, e o advento das ações afirmativas para a população negra no ensino superior foram e são essenciais nesse processo de transformação do cenário educativo e do pensamento social. Os movimentos negros brasileiros têm educado a sociedade, como argumenta a intelectual Nilma Lino Gomes (2017) em seu livro *Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, assim como são agentes políticos que contribuem, ou se não são os principais precursores, para a descolonização dos currículos, das práticas educativas e do espaço escolar e acadêmico. São agentes disseminadores de

pensamentos intelectuais fundamentados em epistemologias africanas, afro-brasileiras, afroindígenas e afrodiaspóricas, emergindo dos espaços educativos não formais, tais como religiões de matrizes africanas, blocos afro, escolas de samba, clubes negros e tantas outras organizações políticas e culturais de caráter quilombista, como identificou Abdias do Nascimento (1980).

Vale ressaltar que a adoção de políticas de ações afirmativas no Brasil também trouxe impactos consideráveis na descolonização e na transformação dos currículos e das práticas de ensino dos espaços de educação formal. A presença de sujeitos negros, negras, indígenas, da classe trabalhadora e da periferia nas universidades impacta significativamente a produção do conhecimento científico, os modos de fazer e conceber quem é o sujeito e quem é o objeto no processo científico, a percepção de neutralidade científica, o entendimento das relações entre pesquisadores/as e pesquisados/as, a concepção de temas considerados urgentes e a complexidade da subjetividade do cientista ao elaborar e conduzir uma pesquisa. Neste sentido, estudantes oriundos/as das ações afirmativas têm provocado a universidade a repensar seus paradigmas e modos de produzir conhecimento. Esses sujeitos têm questionado um currículo pautado exclusivamente no pensamento produzido por homens brancos, pertencentes às classes econômicas médias e altas e majoritariamente habitantes do Norte Global.

É preciso entender que aqueles/as que utilizam o sistema de reserva de vagas e outros direitos ligados às ações afirmativas não apenas recebem o benefício da entrada nas universidades; eles e elas têm apresentado ao espaço acadêmico propostas políticas que desafiam a ordem capitalista, ordem que nos vendeu persistentemente o discurso falacioso e meritocrático de que seria possível ascender socialmente sem a intervenção de ações governamentais promovidas pelo Estado. É um discurso que responsabiliza o indivíduo por ocupar uma posição social que o condiciona à vulnerabilidade, à insegurança alimentar, à violência e a tantas outras teias de desumanidades. Sem dúvidas, o peso dessa ideologia sobrevive pela falta de reconhecimento de que o próprio sistema econômico e político opera como principal difusor da manutenção das desigualdades sociais e raciais.

Chama atenção que, apesar de vivermos em uma sociedade cujo sistema econômico é neoliberal e na qual também identificamos elementos culturais neoliberais, existem nas ações de resistência dos movimentos sociais e na vida cotidiana das pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados e racializados outras propostas de existir e viver em sociedade, ou seja, a atuação de outros sistemas de racionalidade. São racionalidades traduzidas nos valores comunitários dos quilombos, das comunidades indígenas, do campesinato, dos povos de terreiro, dos ribeirinhos e dos integrantes dos movimentos Sem Terra

e Sem Teto. Valores sociais, políticos e culturais que entram em conflito com o espírito do capitalismo e com a filosofia neoliberal.

É neste contexto de conflitos que a educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena se torna um desafio para docentes e educadores que se propõem a implementá-la. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural é um fazer contra-hegemônico. Quem pesquisa e pensa práticas antirracistas e tem como objetivo a valorização dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas precisa aprofundar-se na compreensão de outras filosofias, epistemologias e sistemas culturais, econômicos e políticos, compreendendo que há diversos sistemas de pensamento matemático nos quais muitas vezes o lucro e o acúmulo não são a chave analítica de explicação de sua constituição, mas sim outros elementos que em nosso contexto social não são valorizados. Nesta direção, percebem e identificam a existência de diversas matemáticas, linguagens, filosofias e ciências presentes no território brasileiro e no mundo.

Com certeza, educar para a diversidade étnico-racial e cultural é um desafio, é vivenciar conflitos e, em alguns casos, ameaças e violências que são frutos de uma sociedade racista, colonial, autoritária, patriarcal, sexista e machista. Todavia, docentes e educadores/as que exercem uma prática educativa antirracista e de promoção da diversidade racial e cultural do nosso país transgridem um modelo de educação opressora e se alinham a uma educação que tem como princípio a prática da liberdade, a afetividade e a criatividade (hooks, 2017).

Eles ensinam a transgredir, a pensar, a respeitar e a abrir todos os tipos de caixa de Pandora. Ou, como se aprende nas comunidades de terreiros acerca de um dos itans do orixá Oxalá, a curiosidade é um motor e uma característica fundamental da existência humana. Conta-se que Oxalá era extremamente curioso e, por diversos meios, procurou saber o que as orixás femininas faziam em reuniões secretas na floresta. Descobriu que elas promoviam o culto Geledés e detinham imenso poder ancestral. Para realizar tamanha façanha, Oxalá se disfarçou com as vestes das orixás femininas e foi até a reunião, mas acabou descoberto pelo grupo. Por essa razão, atualmente este orixá se veste com roupas das orixás femininas para que todos nos lembremos da penalidade que recebeu das mulheres, mas também para não esquecermos que a curiosidade em procurar saber e desafiar limites impostos é essencialmente humana. Podemos pensar o mito de Oxalá como um dos princípios para uma educação antirracista: este mito nos ensina que há penalidades ao desafiar a ordem posta, mas que o interesse em descobrir o novo é parte da natureza humana. Sendo assim, cabe a todas as pessoas lutarem para que a diversidade seja bem-vinda e acolhida, ou melhor, que ela tenha espaço no sistema educativo. Deve ser interesse geral uma educação que ensine o que é cidadania e o que é viver em harmonia racial

e cultural. Para isso, é urgente nos abirmos para aprender novas histórias e valorizar outras epistemologias.

Para finalizar, as reflexões lançadas neste livro por educadores/as, docentes e intelectuais propagam a execução de trabalhos, pesquisas, ações e políticas que não coadunam com o silenciamento e o apagamento das memórias dos grupos subalternizados. Pelo contrário, aqui encontramos possibilidades de repensar nossas ações e a formação que recebemos nas instituições de educação formal. Somos incentivados a transgredir formatos que não mais nos interessam e a adotar atitudes que celebrem e promovam uma educação antirracista e democrática.

Luane Bento dos Santos

*Pesquisadora de Relações Étnico-raciais e Ensino de Sociologia
Docente Adjunta do Departamento de Ciências Sociais
Universidade Federal Fluminense*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Seppir, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa- Grande e Senzala**: Formação da sociedade brasileira sob regime de economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, [1933], 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

INTRODUÇÃO

Em meio às chuvas e ao calor intenso de novembro, recebi o convite para escrever esta introdução. As mudanças climáticas que atravessaram a semana pareciam dialogar com as transformações que eu mesma vivia: as comemorações da conclusão do mestrado e as diversas formações e reflexões promovidas em razão da Semana da Consciência Negra. Foi nesse cenário de movimento, celebração e consciência que surgiram as palavras que agora apresento a você, leitor(a).

Estamos em uma estrada estreita e com diversos pedregulhos que já foram rochas, mas que nossos(as) ancestrais, com sua expertise, buscaram lapidá-las. Sendo assim, temos um compromisso com os(as) nossos(as) ancestrais e com o futuro da sociedade de trabalhar para que esses pedregulhos desapareçam de nossas vidas!

Buscando somar a essa missão, sinto a obrigação de dialogar sobre essa luta na contemporaneidade. O Movimento Negro tem lutado por melhorias e por uma educação que valorize as pessoas negras bem como as suas diversas histórias. Para que isso aconteça, precisamos aprender sobre os nossos(as), bem como sobre as leis que garantem os direitos e deveres da sociedade.

Em dezembro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.759 que instituiu a data 20 de novembro como feriado do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. É apenas o segundo ano em que esta data se consolida como feriado no país. No entanto, é perceptível que parte da população não reconhece sua importância e, por vezes, desrespeita a legislação, pois ao sair pela cidade, observei que muitos serviços não essenciais continuaram funcionando, revelando o quanto ainda precisamos avançar na compreensão coletiva sobre o significado histórico e político deste dia.

Além desse exemplo do setor comercial, temos também os diálogos tecidos nas redes sociais. É comum muitas pessoas, principalmente as não negras, postarem frases rasas para mostrar que apoiam a causa das pessoas negras, mas resalto: precisamos de mais do que isso! Precisamos que esse apoio aconteça o ano inteiro e que ele seja incorporado à rotina das pessoas e das instituições.

Os capítulos deste livro foram construídos com o rigor científico por pesquisadores e pesquisadoras comprometidos(as) com o desenvolvimento da sociedade e da ciência a fim de somar a essa luta. Cada palavra apresentada nasce do desejo de fortalecer a luta por equidade, justiça e conhecimento, oferecendo contribuições que dialogam com os desafios do nosso tempo e ampliam as possibilidades de transformação coletiva.

Estamos em permanente transformação. Como sujeitos capazes de aprender constantemente, exercemos o livre arbítrio para mudar as nossas trajetórias. É a partir desse movimento que reafirmo a importância de refletirmos sobre as questões étnico-raciais como um passo indispensável para a construção de mudanças individuais e coletivas.

Obras científicas que valorizam as leis e as relações étnico-raciais e que nos ensinam a esperar (hooks, 2021) e a transgredir (hooks, 2017) desempenham um papel essencial nesse processo. Que este livro possa integrar a formação de professores(as) e de toda a comunidade escolar, contribuindo para fortalecer práticas educativas e comprometidas com a equidade, a justiça social e dignidade humana.

A formação é um ato político. Nós somos regidos por diversas políticas, sejam elas públicas, institucionais ou de convivência, que moldam nossas práticas e percepções. Por isso, faz-se importante nos conectar aos conteúdos que visam a melhoria da sociedade por meio das relações étnico-raciais a fim de que não nos esqueçamos deste compromisso ético que nos orienta a promover o bem comum. A partir dessa concepção, desejo que os conteúdos desta obra sejam para você uma semente capaz de provocar diversas reflexões e mudanças a favor do progresso da educação brasileira e da nossa sociedade. Boa leitura!

Taís de Carvalho

Mineira do interior

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa.

Professora de Educação Física na educação básica há 11 anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 243, p. 1, 22 dez. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2 ed. 2017. Tradução Marcelo Brandão Cipolla.

hooks, bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

VAMOS DENEGRIR A EDUCAÇÃO!

Tiemi Okimura Kerr¹

DENEGRIR A EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAR O CURRÍCULO

O título deste trabalho é uma provocação inspirada no ensaio de Nogueira (2012), que resgata os significados da palavra “denegrir” como conceito filosófico, no sentido de tornar negro e enegrecer. Ele traz o conceito como possibilidade de encontrar sentidos relevantes para uma educação pluriversal, um exercício intercultural, em contraposição à um esquema padrão de homogeneização e visão monocultural das sociedades ocidentais. O autor explica que

Denegrir a educação pode trazer justamente a assunção da heterogeneidade como elemento positivo. Por exemplo, um problema do exercício de universalização da escola é o desejo de fazer com que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, do mesmo modo, tenham os mesmos interesses, sejam submetidas aos mesmos exames. Mas, vale a ressalva: estar a favor da pluriversalidade não é ser contra a educação para todas as pessoas. Mas, a questão que tipo de educação? Talvez, seja preciso assumir que nem todos precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira. Neste sentido, denegrir é mais do que reconhecer as diferenças. Não basta assumir que existem pessoas diferentes e que o sujeito humano é inseparável das identidades, filiações, pertencimentos e exercícios nos quesitos de sexualidade, gênero, etnia, raça, geração, nacionalidade etc. (Nogueira, 2012, p. 70).

Ramos (2021), também, apoia a valorização da pluriversidade de saberes, modos de ser, pensar e existir quando os educadores têm o poder de mudar as narrativas, estimular os estudantes a uma construção coletiva, inspirar os jovens a se conectarem consigo, com o outro, com o mundo e com a ancestralidade de uma maneira diferente. Ela questiona a perspectiva predominante do colonizador na escola, que conta suas vitórias, heróis, ideais de beleza e comportamento em detrimento às poucas referências positivas de pessoas negras ou indígenas.

Para a autora, essa versão esconde o genocídio originado nas invasões e apresenta a história do negro relacionada à escravidão, subserviência e outros

¹ Mestra em Pedagogia do Movimento pela USP, Licenciada em Educação Física e Pedagogia. Professora de ensino superior e designada como Assistente Técnico Educacional na SME/SP. E-mail: tiemi.kerr@sme.prefeitura.sp.gov.br. Trabalho apresentado no curso de aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica da UFRGS.

estereótipos negativos. Ela defende o “pensamento afro-latino-americano e caribenho, um pensamento crítico à colonialidade que colocou historicamente esses povos como inferiores, como se não fossem produtores de conhecimento.” (Ramos, 2021, p. 51). Portanto, ela destaca o conceito de Decolonialidade como um movimento que convida a questionar a universalidade e o eurocentrismo sem rejeitar a modernidade com suas tecnologias e conexões em rede.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

Esse documento salienta que o Estado e a sociedade devem ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais para o combate ao racismo e discriminações para que rompam com as imagens negativas criadas pelas diversas mídias.

Munanga (2005) mostra o racismo como um dos graves problemas de nossa sociedade e aponta a importância da mobilização de forças para combatê-lo. Ele considera que os recursos pedagógicos continuam com os mesmos conteúdos depreciativos em relação aos povos não ocidentais. Portanto, o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra é fundamental, principalmente, às ascendências étnicas brancas, que receberam uma “educação envenenada pelos preconceitos” (Munanga, 2005, p. 16), que afetou suas estruturas psíquicas. Ele acredita que é possível questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade dessa cultura racista com a construção ética de uma sociedade democrática que respeita a pluralidade e diversidade cultural em suas matrizes étnico-raciais composta por indígenas, negros, orientais, brancos e mestiços. O autor acrescenta que

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (Munanga, 2005, p. 19).

Como sugere Kabengele Munanga, a reparação contempla transcender os limites da razão e descobrir uma forma de tocar no imaginário coletivo e nas representações, é necessário haver equilíbrio entre a razão e a afetividade. Para ele, não há receitas, fórmulas mágicas ou científicas de teor antirracistas que direcionem o educador no sentido de prever e dirimir todas as ações e reações, mas há a irrefutável possibilidade de estimular a sua própria imaginação criativa na busca de caminhos apropriados para lidar com o preconceito e a discriminação. Inclusive, a lidar com os preconceitos que eles mesmos possam vir a trazer dentro de si.

Este capítulo apresenta um relato de experiência que pretendeu questionar os (pré)conceitos existentes em nossa sociedade que relaciona aspectos negativos ao termo negro em contraposição à valorização de personalidades negras citadas no poema *Magia Negra* de Sérgio Vaz.

MAGIA NEGRA: DENEGRINDO NOSSOS (PRÉ)CONCEITOS

bell hooks (2013), feminista negra, nos relata como seu processo de escolarização reforçou preconceitos racistas e retoma as ideias de Paulo Freire em defesa de uma educação para a liberdade ao tratar de uma pedagogia que valoriza a expressão do aluno, a aprendizagem significativa e a função docente de participar do crescimento intelectual com consciência e engajamentos críticos. É nessa perspectiva de educação engajada com o antirracismo que foi proposta a leitura e reflexão do poema *Magia Negra*, de Sérgio Vaz, um dos maiores representantes da literatura periférica.

Como aponta Ribeiro (2021), a poesia representa uma prática de reexistência, instrumentos de crítica e resistência, uma literatura que reconhece direitos, lugares e escutas. Em seu trabalho, a autora propõe que o leitor se redescubra enquanto sujeito social, responsável por si e consciente das mazelas do mundo, descolonizando a linguagem da escola, em que resistir implica em não ser omissos diante das perseguições e injustiças. A autora apresenta o pensamento de Sérgio Vaz sobre a literatura como um quilombo cultural quando cria e potencializa a resistência da multidão, que imprime uma multiplicidade de vozes em seus textos.

Em seu artigo a respeito da descolonização da escrita, sobre o poema *Magia Negra*, Rodrigues (2020, p. 20-21) aponta que

[...] o propósito é refutar frases de efeito e clichês envenenados pela ideologia opressora, como se lê no poema “Magia negra”. Vaz revisita a expressão “magia negra” e desarma o circuito automático de significados para ela, ao reunir baluartes da afro-negritude ressaltando os feitos e sua importância da construção da sociedade: “Carolina de Jesus é pura magia

negra. Garrincha tinha duas pernas mágicas e negras. James Brown e Milton Santos é pura magia”. Com isso, além de refutar o circuito dos afetos programado para tudo que se refere à cultura afro-negra, Vaz deixa em evidência o discurso opressor: “Magia negra é magia que não acaba mais” [...] “O resto é feitiço racista” (VAZ, 2016, p. 95). O impacto causado pelo desvio do circuito comum das ideias desloca o leitor para um lugar que não é o comum. Desse lugar que é incomum, tem-se acesso a histórias, memórias, sensações que não se consegue alcançar no estado “normal” de funcionamento. Provoca assim um mergulho em saberes incógnitos, transmitidos por vozes que foram abafadas.

Segundo o autor, Sérgio Vaz ressignifica “a experiência literária a fim de (des)marcar discursos e versões estereotipadas, contrapondo com a diversidade e a alternância de abordagens para contar outra história” (Rodrigues, 2020, p. 20). É uma literatura que traz outras perspectivas, referências, experiências, saberes, vozes, memórias e tradições a partir de narrativas silenciadas na condição de sujeito do discurso. Portanto, é um enfrentamento contra a hegemonia de um discurso para emergir as múltiplas subjetividades através do lugar de fala, do empoderamento, do protagonismo e da representatividade.

Em 2021, no retorno às aulas após a pandemia, a partir da data comemorativa da Consciência Negra, propus uma reflexão a partir da educação antirracista para as turmas do ensino fundamental II (6º aos 9º anos) de uma escola municipal de São Paulo. No contexto da literatura periférica e marginal, trouxe reflexões sobre o poema *Magia Negra*.

Para iniciar as discussões, em cada turma, escrevi na lousa a palavra Magia negra e questionei o seu significado. Para a postagem da atividade remota, fiz a pergunta provocativa: O que você pensa quando ouve a expressão “magia negra”? As respostas, tanto presencialmente como remotamente, tinham o mesmo sentido negativo: magia maligna, coisa ruim, maldoso, feitiçaria, macumba, bruxaria, trevas etc.

A vivência de trabalhar com o poema *Magia Negra*, inicialmente, gerou certa apreensão pelo próprio significado atribuído socialmente ao termo. Como exemplo, ao refletir sobre conceitos etnográficos no processo de tombamento da coleção Museu de Magia Negra do Museu da Polícia Civil do Rio de Janeiro, Corrêa (2005) apresenta a classificação das variadas formas de artes e ofícios populares, entre as quais a arte da feitiçaria, descrita por Gustavo Barroso como:

1. Ritos: macumbas, candomblés e pajelanças; altares, orixás, maracás, tambores, espadas, ventarolas e conchas; 2. Tipos: feitiçeiros, curandeiros, benzedores e pais-de-santo; 3. Feitiços: despachos, caborjes, mandingas e patuás; 4. Talismãs: orações-de-trás da porta, amuletos, bentinhos, ferraduras, ovos, chifres e cabeça de boi (Barroso, 1942, p. 445-446 *apud* Corrêa, 2005, p. 432).

Portanto, existe um conceito do termo Magia Negra carregado de estereótipos negativos relacionados às religiões de matriz africana. Porém, percebi bastante receptividade por parte dos alunos para abordar essa temática, apesar de falas preconceituosas relacionadas ao termo negro que se mantém no cotidiano escolar.

A seguir, recitei o poema para os alunos e solicitei que lessem na atividade remota para compararem com o pensamento inicial sobre o termo Magia Negra. Perguntei sobre o preconceito com o termo negro enquanto algo intrinsecamente ruim, exemplificando com várias palavras que usamos em nosso cotidiano como denegrir, nuvem negra, a coisa tá preta, mercado negro, ovelha negra etc.

Nas aulas presenciais, percebi que essas questões eram inusitadas e analisamos a crítica feita por Sérgio Vaz, quando traz o termo no sentido de um encantamento advindo dos feitos de grandes personalidades negras. Conversamos sobre o quanto usamos termos racistas de forma inconsciente, sendo de crucial importância o questionamento sobre o significado e origem das palavras e expressões para modificarmos nossas posturas e crenças.

As respostas da atividade remota também demonstram o reconhecimento da existência do racismo, como pode ser observado nos seguintes exemplos: “Sim é racismo religioso, pois quando se fala em magia negra é como se alguém fosse fazer algum ritual para prejudicar ou beneficiar alguém” (aluno V. do 9º ano); “sim há muito preconceito com o termo negro” (aluno S. do 9º ano); “acho que ainda na sociedade tem muita coisa e gente racista com os negros” (aluno P. do 6º ano).

Em nossa sociedade que nega ser racista, perceber as nuances em nossa língua é um importante passo para o reconhecimento de nossas crenças veladas, que nos foram impostas historicamente, a fim de poder repensar os conceitos e modificar nossas atitudes. Devemos desconstruir, assim, os mitos de superioridade e inferioridade de nossa cultura racista denunciados por Munanga (2005, p. 19), primeiro, deixando “aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo” em uma dimensão afetiva e emocional.

Na sequência, questionei o significado da última frase da poesia “O resto é feitiço racista.” para verificar se os estudantes percebiam a provocação final do poeta. Conversamos sobre a crítica a respeito do termo magia negra enquanto feitiçaria em contraposição ao significado de encantamento por personalidades negras. As falas demonstraram o entendimento sobre a possibilidade de outras interpretações em relação ao termo negro, sem a carga negativa oriunda dos preconceitos históricos representados em expressões de nossa língua. Nas atividades remotas, alguns exemplos de respostas foram: “Ele diz que tudo que usamos a palavra negro é preconceito, no entanto ele forma um texto

com a palavra magia negra no positivo citando o nome de pessoas que foram importantes na sociedade” (aluno A. do 8º ano); “quando ele fala que “o resto é feitiço racista” ele quer dizer que tudo que nós pensamos de ruim com a palavra negro, é racista sim” (aluno G. do 7º ano); “que as pessoas da sociedade deixam a palavra negra como se fosse algo ruim algo de azar” (aluno P. do 6º ano).

Apontei a percepção racista como o verdadeiro mal-entendido com os significados dos termos, que nos faz interpretar de forma negativa e preconceituosa. Nas discussões em aula e nas respostas das atividades remotas, podemos observar que houve reflexão no mesmo sentido: “É como se o preconceito fosse o feitiço, algo que faz muito mal (aluno V. do 9º ano); “[...] Sim, nesse poema ele vem mostrar o quanto vemos a coisa de uma forma errada” (aluno S. do 9º ano).

Analizamos que, apesar de uma perspectiva atual de questionamento em relação aos termos usados de forma pejorativa na sociedade, infelizmente, ainda há enraizado muitos estereótipos em nossa sociedade em relação ao que é negro como algo ruim, como aponta o aluno S. do 7º ano: “No poema ele ressignificou o termo racista para que ele fosse bom, mas fora do poema continua sendo um termo racista”.

Finalmente, solicitei que escolhessem uma das personalidades negras citadas no poema ou alguma que admirassem para pesquisarem sobre sua importância na nossa cultura (música, arte, profissão etc.). Alguns exemplos de personalidades pesquisadas foram: Daiane dos Santos, Mano Brown, Michael Jackson, Beyoncé, Machado de Assis, Zumbi dos Palmares, entre outros.

Como apontado por Ramos (2021), temos o poder e o desafio de uma educação antirracista, questionando o racismo estrutural, valorizando outras culturas, como a africana, e se conectando às ancestralidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INICIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A maioria dos estudantes relata não ter preconceitos, mas se contradizem em suas falas ao associar o negro e o preto a significados negativos. Precisamos de um extenso trabalho de educação antirracista, refletindo sobre o racismo estrutural presente em nossa sociedade e valorizando a cultura africana. Como apontado em Brasil (2004, p. 10), temos a responsabilidade de produzir conhecimentos, atitudes e valores em que os estudantes se sintam orgulhosos de seu “pertencimento étnico-racial” a fim de ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos históricos de imagens negativas dos meios de comunicação para a construção de uma sociedade democrática e que valorize as identidades.

Pode-se perceber que o poema de Sérgio Vaz nos traz um rico material para abordarmos essas questões em sala de aula. Tanto no sentido de reflexão

sobre nossos preconceitos como nos trazendo importantes referências de personalidades negras que enriqueceram e constroem nossa cultura.

A partir das discussões em sala de aula e das respostas das atividades remotas, pode-se perceber que alguns estudantes demonstraram questionamentos e reflexões sobre os significados atribuídos ao termo negro e puderam perceber a importância de seu protagonismo para uma mudança de concepções.

Fica o desafio de planejarmos ações em nossa rotina escolar que se concretizem em uma educação antirracista, iniciativas de combate real ao racismo e discriminações decorrentes de imagens negativas originadas historicamente em nossa sociedade. Precisamos fazer propostas em que os estudantes se sintam desafiados a questionar seus (pré)conceitos ao mesmo tempo que se sintam sensibilizados a valorizar tantas personalidades negras que são referências em vários âmbitos de nossa sociedade.

Esse relato pretendeu compartilhar uma possibilidade de prática pedagógica para que outros professores “ousem” superar seus receios em abordar o assunto com seus estudantes combatendo, inicialmente, crenças e valores tão arraigados em nossas trajetórias e concepções sobre a cultura africana.

REFERÊNCIAS

BRASIL Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 2 nov. 2024.

CORRÊA, Alexandre Fernandes. A coleção museu de magia negra do Rio de Janeiro: o primeiro patrimônio etnográfico do Brasil. **Mneme** - Revista de Humanidades, v. 7, n. 18. 2005.

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

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 62-73. 2012.

RAMOS, Luciana Dornelles. **Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista**. 2021. 99f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RIBEIRO, Andra Martins. **A poesia de Sérgio Vaz em práticas de letramentos de reexistência na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Tocantins**. 2021.151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Araguaína, 2021.

RODRIGUES, Ricardo Alexandre. A descolonização da escrita. **Todas as Musas**, n. 1, p. 19-28, 2020.

INTERAÇÕES NA CRECHE: COLONIALISMO E PRÁTICAS CONVENCIONAIS

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva¹

José Licínio Backes²

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos parte de uma tese de doutorado em educação, que tematiza a construção da identidade da criança negra na creche. Para melhor compreender os processos que envolvem esta construção, foi necessária uma verdadeira imersão em uma turma, com crianças de três anos de idade, essa experiência permitiu-nos conviver com a realidade das crianças, das professoras e das atividades ordinárias, que dão vida ao currículo da educação infantil.

O termo *interações*, que surge compondo o título deste capítulo, faz jus aos eixos estruturantes da educação infantil: *interações e brincadeiras*, mas também pode representar a importância das vivências e trocas, entre as crianças que frequentam espaços de atendimento coletivo.

Já o sentido da palavra colonialismo, neste texto, refere-se ao controle político, econômico e cultural, pois, os colonizadores portugueses, constituindo o Brasil como uma de suas colônias, além de estabelecer e controlar a mão de obra escravagista, extraíram deste país boa quantidade de recursos naturais para aprimorar e expandir seus poderes, por meio da dominação, que envolve essas três dimensões.

Com a imposição da sua língua, da sua religião e dos seus costumes, apagando ou marginalizando as culturas locais, a nação colonizadora impõe seu próprio sistema, ao mesmo tempo em que subjuga os habitantes originais (colonizados). Todos esses fatores acabam produzindo racismos, hierarquias e opressões, coisas que não se encerraram no Brasil. Pois, as formas de racismos se atualizam rapidamente, com novos enredos e novas roupagens, cada vez mais sutis. Contudo, mantêm-se segregadoras e cerceadoras, diminuindo

1 Doutora em Educação, Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SEMECEL) de Rondonópolis, MT. E-mail: ucdb2021@gmail.com.

2 Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB) de Campo Grande, MS. E-mail: backes@ucdb.br.

genuinamente as possibilidades de existência de algumas pessoas ou grupos sociais.

Sobre “*práticas convencionais*”, que complementa o título, tomamos como base o que é proposto por Louro (1997), e também a experiência que tivemos com a pesquisa que deu origem a este capítulo de livro. Nos referimos àquelas práticas, ou atividades, que acontecem todos os anos na escola, relacionadas a datas comemorativas, a rituais sagrados ou ainda a propostas pedagógicas tradicionais.

Aqui chamamos a atenção para as *práticas convencionais*, cotidianas, rotineiras e comuns (Louro, 1997), ou seja, todas as atividades presentes nas propostas escolares, mesmo aquelas decisões pedagógicas fixas, que se mantêm inalteradas anos a fio. Segundo Louro (1997):

[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, **os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança.** A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: **desconfiar do que é tomado como “natural”** (Louro, 1997, p.63, grifo nosso).

Práticas convencionais, consideradas naturais, e de fato naturalizadas pelo processo de colonialismo – são práticas que seguem reproduzindo indiferença à criança negra, por meio de atividades direcionadas exclusivamente às brancas, livres do crivo de qualquer questionamento ou desconfiança de pais ou educadores (as).

PRÁTICAS CONVENCIONAIS NA CRECHE

No período em que acompanhamos a turma, participamos de diferentes atividades, brincadeiras, contações de histórias e rituais. No tempo pascal, todas as turmas celebraram partindo o pão e distribuindo o vinho (suco de uva) tendo como referência a Santa Ceia. Essa proposta representa a Igreja Católica Apostólica Romana e também o colonialismo, que foi trazido ao Brasil pela Ordem dos Jesuítas, no período colonial. Sendo assim, não representa a diversidade religiosa do país, mas, uma única visão, que foi naturalizada na sociedade e na escola.

Ademais, no que diz respeito ao catolicismo: “a postura da Igreja frente à escravidão negra foi de convivência, agindo como suporte ideológico do sistema escravocrata. Preocupada unicamente com a sacramentalização em massa dos negros, ela não se interessou por sua sorte” (Vasconcelos, 2005, p. 46).

Esse tipo de atividade, com rituais específicos do catolicismo, em momento algum era questionado, discutido ou confrontado na creche, nem mesmo por

professoras negras. Em entrevista, interroguei a professora sobre a possibilidade de se comemorar alguma coisa relacionada ao Candomblé, no espaço escolar. Perguntei de forma direta, se ela teria essa coragem, e ela deu a seguinte resposta:

Se fosse uma proposta da escola, sim, trabalharia, assim como trabalhei a páscoa. Sou católica, mas eu trabalhei, porque durante os estudos, elas (se referindo às coordenadoras) falaram que poderia trabalhar. **Ensinarão como se trabalhar a páscoa** (Professora Fábila - entrevista concedida em 2023).

A escola orientou toda a atividade sobre a páscoa, nos termos da igreja católica, estabelecendo até mesmo a forma de se trabalhar. O pão, distribuído entre as crianças, foi feito na cozinha da instituição para cada turma, de acordo com a quantidade de crianças.

Buscando entender melhor a situação, insisti no diálogo e aprofundei o questionamento. Dessa vez, perguntei à professora se a atividade fazia parte de um projeto maior da escola. E, de acordo com a mesma, não esse tratava diretamente de um projeto. A celebração da Ceia Pascal na creche, não era parte de um projeto maior, e nem tampouco estava ancorado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Ou seja, estava vinculada à data comemorativa, o que é muito comum em escolas brasileiras. E, quase sempre, essas datas são trabalhadas da forma considerada *convencional* pela escola, aquela forma já apontada neste trabalho, como possibilidades que só alcançam determinadas crianças, as brancas e, neste caso, as brancas e católicas.

Em entrevista à professora Fábila, em 2023, perguntei sobre a existência de livros de literatura infantil que tratam da temática étnico-racial, e, sua resposta, veio confirmar os dados das observações: “Na escola nós não temos muitos livros que falam sobre essa temática. Mas, as professoras sempre trazem as histórias do *YouTube*, ou baixam o livro em PDF e imprime” (Professora Fábila - entrevista concedida em 2023).

A declaração da professora mostra o descaso com a temática étnico-racial, bem comum nas escolas de educação infantil brasileiras. Não é possível se trabalhar algo tão complexo, tão necessário, inclusive já determinado legalmente, tendo como suporte apenas histórias do *YouTube*, ou livros em PDF.

A literatura infantil pode se tornar um importante instrumento na luta antirracista. Além do que, a produção de bons livros de literatura infantil com a temática étnico-racial já é uma realidade no Brasil. Buscar meios de se adquirir este material só depende de decisões políticas (dos dirigentes escolares, das equipes técnicas das secretarias municipais de educação e do próprio corpo docente).

Enquanto isso não acontece, professores e professoras que desejam considerar a temática étnico-racial no espaço escolar, se organizam como

podem, para contemplar minimamente o assunto. E, quase sempre esse trabalho fica restrito à semana do dia vinte de novembro, pelas razões que já conhecemos.

Na perspectiva das *práticas convencionais*, consideradas naturais, destacamos uma exposição de livros de literatura infantil, organizada num canto da sala de referência, na semana do dia dezoito de abril, em homenagem ao Dia Nacional do Livro Infantil. Dos sete livros expostos, todos eles apresentavam contos envolvendo pessoas brancas.

O que mais chama a atenção é que, os sete livros traziam nas imagens de capa, somente pessoas brancas, com meninas de cabelos lisos e olhos claros, bem longe do padrão da maioria das meninas brasileiras que frequentam escolas públicas. Evidenciando uma escola curvada à branquitude, e isso não é um fato isolado. Na maioria das creches e escolas brasileiras, não existe representatividade para crianças negras nos livros de literatura infantil.

Como fica a representatividade das crianças negras nessas escolas? Mesmo as meninas e os meninos negros, de pele clara, não se veem representados.

Sobre representação imagética, Hall (2016) explica:

[...] as imagens que vemos constantemente a nossa volta nos ajudam a entender como funciona o mundo em que vivemos, como essas imagens apresentam realidades, valores, identidades, e o que podem acarretar, isto é, quem ganha, quem perde com elas, quem ascende, quem é incluído e quem é excluído, **como fica a situação particular dos negros nesse processo?** (Hall, 2016, p. 10, grifo nosso).

Apresentar na escola somente imagens de pessoas brancas, influencia positivamente as crianças brancas e na mesma proporção desmotiva as crianças negras, mesmo as de pele mais clara. A falta de referência para crianças negras é realmente preocupante. Elas são compelidas a se conformarem com um conjunto de imagens e narrativas que só mencionam crianças brancas. Assim, seguem anos a fio convivendo com a indiferença em toda a extensão da educação básica.

Na pesquisa de Cardoso (2018):

O acervo literário e as imagens priorizam a criança branca, nesse sentido, estas crianças contam com vantagens não só simbólicas, mas também materiais. Quando a unidade educativa apresenta majoritariamente imagens positivas com pessoas brancas compartilha-se a construção de um imaginário em que brancos são a regra para o que é bom (Cardoso, 2018, p. 159).

Seja por meio das imagens, das atividades propostas ou dos artefatos culturais, o que se verifica reiteradamente nas *práticas convencionais*, do dia a dia da escola é um trabalho voltado exclusivamente para as crianças brancas (Amaral, 2013; Souza, 2016; Cardoso, 2018).

As escolas brasileiras seguem reproduzindo padrões de representatividade que contemplam somente as crianças brancas, reiteramos. Neste sentido,

retomamos dois livros expostos na sala de referência no dia 18/04/2023: *Branca de Neve e Beleza e Orgulho*, as duas narrativas confirmam em seus textos a representatividade branca.

Hall (2016), em seu livro *Cultura e Representação*, afirma que somos seres *entreimagens* e o professor Arthur Ituassu, na introdução da mesma obra, diz que, se somos seres *entreimagens*, somos também seres *entretextos*, bombardeados diariamente por palavras e discursos.

Os discursos, muitas vezes são abertos e compreensíveis, mas, também podem ser dissimulados e ocultos, contendo preconceitos e ideologias, supostamente despretensiosas, como, o referido em um trecho do livro *Beleza e Orgulho*:

Há muito tempo, em um imenso castelo vivia uma linda princesa chamada Maria, ela era a filha mais nova do rei Eduardo e também a mais bonita das irmãs. Maria tinha os mais longos e sedosos cabelos jamais vistos. **Todas as garotas do reino queriam ser como ela. As meninas mais jovens queriam ter cabelos tão longos quanto os da princesa** (Chand, 2016, p. 03, grifo nosso).

Se considerarmos a relação imagem/texto, teremos uma simples configuração: menina branca/pele clara + cabelos longos = protagonista/princesa. Logo: “Todas as garotas do reino queriam ser como ela!” (Chand, 2016, p. 03). Ou seja, ela é plena, bela e única. **Ela é branca!** “Branca como a neve!” ou “Branca de neve!” (utilizando os termos da narrativa Branca de Neve).

Não se trata, somente, de questionar a representatividade branca nas imagens e nas narrativas, é mais que isso, estamos falando em exclusividade. O que significa, invisibilizar a criança negra, desrespeitando seu direito à representatividade. Ademais, vale destacar a presença do livro da Barbie, porque não é somente um livro, é bem mais que isso, trata-se de um ícone mundial branco, que alcançou as crianças brasileiras há décadas. Contudo, sabemos que no Brasil, há algumas décadas, havia certa dificuldade de se encontrar volumes de literatura infantil, com personagens negros, especialmente em situação de positividade. Mas, atualmente, já existem disponíveis inúmeras publicações que apresentam narrativas antirracistas, propondo uma contranarrativa ao que está posto e naturalizado nas escolas brasileiras. Não tem sentido manter um padrão eurocêntrico, em instituições que se apresentam diversas e multiculturais.

COLONIALISMO E PRÁTICAS CONVENCIONAIS NA CRECHE

Entre uma atividade e outra, coisas acontecem, relações se estabelecem e práticas (arraigadas) se evidenciam. Por um motivo qualquer M. V. P, que é uma menina negra, se desentendeu com uma das meninas brancas. O fato é que

Ela, M. V. P, acaba se refugiando embaixo da mesa, e **não por acaso**, o livro que a menina encontrou disponível foi o clássico *Branca de Neve*, o mesmo exposto na sala, na semana do Dia do Livro Infantil. O livro *Branca de Neve*, apresenta uma narrativa que enaltece sobremaneira as características da menina branca, elevando-a a uma condição de indiscutível superioridade em relação a todas as demais crianças.

M. V. P. permaneceu embaixo da mesa por um bom tempo ruminando insatisfação e apreciando uma obra que sequer considera a existência de pessoas negras. Apesar de não saber ler convencionalmente, a criança sabe de cor a narrativa apresentada na referida obra (Caderno de Campo da pesquisadora, 26/04/2023).

Quando a criança não se vê em nenhuma das histórias e não se reconhece valorizada num determinado contexto, ela começa a questionar a própria essência e mesmo a aparência. Submetida a esta situação reiteradamente, acaba por adotar a ideia (errônea) de inferioridade, de fealdade e de desimportância

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs/2010) trazem como proposta de currículo o “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2010, p. 13). Mas, a escola entende que o único patrimônio cultural que existe, é aquele que representa o ser branco. Dessa forma, ainda mantém uma cultura educacional excludente, valorizando apenas um determinado fenótipo, tendo como bases de referência crianças brancas.

Na creche pesquisada, tudo parecia planejado para a criança branca. Neste sentido, até mesmo quando a professora resolveu apresentar um personagem negro, como Tio Barnabé, clássico personagem do Sítio do Picapau Amarelo, apresentou-o, na figura de um homem branco, numa imagem embranquecida de Tio Barnabé, bem divergente do real personagem negro.

Mesmo livros didáticos recomendados, podem promover a tirania da sub-representação, com imagens de personalidades negras embranquecidas. Essas imagens, não raro, acabam se emoldurando como convencionais, representando unicamente as crianças brancas no espaço escolar. “Os estereótipos são pontes para o preconceito e a discriminação e são também pontes para a baixa estima e evasão escolar das crianças negras que sentem na pele e na mente a dor da ausência de uma referência positiva” (Carvalho, 2006, p. 99).

Mesmo tendo desenvolvido a pesquisa na educação infantil, achamos importante trazer uma situação ocorrida no ensino fundamental, pois, a falta de representatividade negra atinge os/as estudantes em todo seu percurso educacional.

Numa coleta de dados feita com estudantes de 5ª a 7ª série do Ensino Fundamental, numa escola pública estadual localizada no município de Pontal do Paraná. Solicitou-se aos alunos que produzissem individualmente um desenho que respondesse à pergunta: “Qual imagem do negro no livro didático ficou mais presente em sua memória?” Dos quinze desenhos, doze apresentaram imagens que aludiam à escravização. Onze dessas imagens retratavam um personagem negro castigado em um tronco, e uma delas ilustrava um negro preso em correntes. Em nenhum momento as imagens dos alunos apresentaram o negro como componente da atual sociedade brasileira (Oniesko; Ferreira, 2022, p. 29).

Esta situação de desvalorização das pessoas negras nos livros didáticos e de não reconhecimento das crianças negras nas imagens e artefatos culturais da escola, tem início na educação infantil, mas não se limita a esta primeira etapa da educação básica. Pois, mesmo no ensino superior, registra-se a sub-representatividade das pessoas negras, seja entre os discentes ou entre os docentes. Ademais, ainda hoje é forte a hierarquização entre brancos e negros no espaço escolar e no livro didático.

As crianças negras são representadas reiteradamente em posições subalternas, de miséria, em lugar de desigualdade, de sofrimento e sem acessibilidade aos bens produzidos socialmente. As crianças brancas são representadas por imagens associadas à educação, ao lazer e às práticas de cidadania, sendo discursivamente apresentadas como as representantes da espécie humana (branquidade normativa) (Silva; Teixeira; Pacífico, 2013, p. 135).

Em outras palavras, crianças brancas são forjadas permanentemente, no ambiente escolar, entre representatividade, elogios e *papapicação*, e isso as fazem pensar que são merecedoras de toda atenção (colo, abraço e carinho) e de holofotes. Assim sendo, exigem tudo isso, num círculo vicioso onde, quanto mais claro o tom da pele maior o merecimento. Já com as crianças negras, na creche acontece uma situação invertida: quando mais escuro o tom da pele, mais são desprezadas ou tratadas com indiferença, se retraindo, se calando e se isolando. E, quanto mais se calam, mais são deixadas de lado, às margens, fora das brincadeiras e longe do aconchego e do colo das professoras e estagiárias.

Neste contexto de desigualdade, crianças negras de pele clara e cabelos cacheados, como algumas que acompanhamos na pesquisa, também são prejudicadas em alguma medida, já que não desfrutam da “alegria de serem brancas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que verificamos no dia a dia da creche, podemos dizer que as práticas ditas convencionais, apontam para a permanência da segregação simbólica entre crianças brancas e negras. “E desse modo, a escola privilegia de forma icônica o grupo racial branco em detrimento do negro” (Souza;

Dinis, 2018, p. 283-284). Neste sentido, podemos dizer que: meninas brancas contam com maior representatividade e recebem mais carinho e atenção das pessoas adultas na educação infantil, por uma questão de branquitude.

No que diz respeito à exposição de livros de literatura infantil, mencionada neste texto, contemplando somente crianças brancas, vale ressaltar que esta não é uma realidade isolada, pois, ela se repete na maioria das escolas públicas brasileiras. Contudo, é importante lembrar que já existe boa produção de obras literárias específicas, apresentando pessoas negras em situações coloquiais e tematizando cabelos naturalmente crespos, de forma positivada, incentivando os meninos e as meninas a assumirem suas raízes desde a mais tenra idade, pois: “As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo” (Gomes, 2002, p, 43). Mas, é necessário que professores e professoras compreendam a necessidade de se acessar este material, de se rever práticas conservadoras, avançando para uma educação realmente antirracista no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis**. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CHAND, Nandika. **Beleza e Orgulho**. Guarujá: Bom Bom Books, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 21, p. 40-51, dez. 2002.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e Willian de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Apicuri, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Representação de negros/as no livro didático de história. **Journal of African And Afro-Brazilian Studies**, v. 1, n. 1, 2022.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, 2013.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

VASCONCELOS, Sergio Sezino Douets. Tópicos sobre o papel da igreja em relação à escravidão e religião negra no Brasil. **Revista Teologia e Ciências da Religião**. Universidade Católica de Pernambuco–UNICAP. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches – FASA, p. 35-51, 2005.

ENTRE SABERES E REPRESENTATIVIDADES: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Aniely Damasceno Balbino¹

Maria Simone Euclides²

Lidiane Cesário Barreto³

Heloisa Raimunda Herneck⁴

INTRODUÇÃO

O que é o racismo? O racismo ainda existe? Para Silvio de Almeida (2019) o racismo é uma questão estrutural, sendo assim penetra todas as estruturas de uma sociedade, como religião, direito, economia, classes etc. Ora, se o racismo está presente em todas as esferas da sociedade, consequentemente, também está inserido no contexto escolar, no seu cotidiano, nas práticas pedagógicas, e nas experiências vividas pelos/as alunos/as negros/as. Racismo este, muitas vezes descuidado pelos/as educadores/as, pela direção e pela comunidade escolar. Esse pensamento, retrata o despreparo e a insciência que vivem os/as docentes no Brasil. Negar a importância dessa discussão, é deixar evidente que a escola, sendo uma “fábrica de cidadãos” (Canário, 2008), não está cumprindo tão bem o seu papel, fornecendo subsídios e formação para seus/suas professores/as, para que esses/as, no encargo de suas funções, estejam preparados e conscientes para a formação integral do/a aluno/a, que envolve muito mais que a aprendizagem cognitiva, emocional e formativa, mas que valorize o aprendizado da “formação histórica e cultural da sociedade brasileira” (Gomes, 2005, p. 146).

Partindo de toda essa compreensão, este artigo, trata-se de um relato de experiência que tem por objetivo principal estabelecer relações existentes entre

1 Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Educadora Social na Associação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração de Viçosa- APOV. E-mail: aniely.balbino@ufv.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta IV no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: maria.euclides@ufv.br.

3 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, e-mail: lidicesario-barreto@gmail.com

4 Pós-doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: hherneck@gmail.com.

o ensino da história de cultura africana e afro-brasileira e o racismo estrutural cultuado nas escolas e na sociedade. Como objetivos secundários, buscou a partir deste relato, romper com a ideia de que as pessoas negras estão fadadas ao fracasso e a inferiorização; evidenciar o que a cultura afro-brasileira tem de bom e apresentar a importância da representatividade na construção da identidade de crianças negras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O racismo não é um ato, não é um evento, mas um processo (Almeida, 2019), um processo construído ao longo de muitos anos, enraizado de forma naturalizada, fazendo com que os indivíduos sejam divididos em raças, isso mesmo, o racismo é cocriador do termo Raça. Para Munanga (1988), o racismo produz a raça no sentido sociológico, desta forma a raça na concepção dos racistas não está exclusivamente ligada a um grupo pré-definido apenas pelos seus traços físicos ou simplesmente pela cor da sua pele. Para eles, “raça” é um grupo formado por uma parcela da sociedade com peculiaridades culturais, linguísticas, religiosas etc., o qual consideram inferiores, tomando como base o grupo ao qual eles pertencem. A escravização da “raça” negra, contribuiu muito para que esse pensamento se intensificasse e perdurasse até os dias de hoje, mesmo com a abolição da escravatura. A escravização no Brasil, começou com a colonização portuguesa, que de início utilizava a mão de obra escravizada de indígenas e subsequentemente, a africana; africanos estes, trazidos em navios negreiros, sendo o Brasil o maior receptor de escravizados africanos da América. Segundo o IBGE (2022), “no continente americano, o Brasil foi o país que importou mais escravizados africanos. Entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negroiro”.

Durante muitos anos, os/as negros/as serviram como força de trabalho, trabalho na agricultura, trabalho na lavoura, trabalho doméstico, amas leite etc. Após a abolição, em 1888, esse cenário não se modificou, pois os/as escravizados/as, agora “libertos”, se viram desamparados por políticas públicas de inclusão social, o que dificultou o acesso à educação, saúde, empregos dignos, gerando uma desigualdade social discrepante e criando um estereótipo estigmatizado do negro brasileiro. Diante de tal conjuntura, movimentos organizados, começaram a pressionar o Estado brasileiro, lutando e exigindo uma reparação histórica, por meio da criação de políticas públicas, para que os negros/as pudessem dispor dos mesmos direitos da chamada “elite branca”. Tal mobilização, resultou na criação de algumas políticas, como a criação da Lei n.º 10.639 (Brasil, 2003) responsável por incluir no currículo da escola básica os conteúdos de história,

cultura africana e afro-brasileira, posteriormente alterada pela Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008), que abraça também o ensino de cultura indígena; Lei n.º 12.711 (Brasil, 2012), conhecida como “Lei de Cotas” na qual destinou vagas para o ingresso de candidatos/as negros/as em universidades e a Lei n.º 12.990 (Brasil, 2014), cujo objetivo foi reservar vagas a negros/as em concursos públicos.

No art. 42, da Constituição Federal do Brasil de 1988, fica evidentemente definido que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988). Assim, em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) foi implementada no currículo oficial da Rede de Ensino, pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, alterando o art. 26A⁵ da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) acrescenta ao currículo a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” em todas as instituições de ensino, sendo elas públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio. O conteúdo programático inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira e o/a negro/a/e na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. E os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Entretanto, ao observar-se a realidade apresentada em alguns livros didáticos de história, esta se apresenta de maneira resumida e distorcida da realidade dos povos africanos. Ainda falta muito para que a lei se efetive de fato. Alguns livros de história trazem apenas uma versão sobre os/as negros/as, sobre a colonização e o período da escravização, versão essa pautada no ponto de vista dos brancos colonizadores. Núbia Alfaia de Moraes (2023), em sua pesquisa, intitulada: A implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), a prática docente e a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira nos livros didáticos de História do oitavo ano do ensino fundamental, traz discussão importante sobre a temática, dizendo que:

É possível verificar uma ausência dos conteúdos com relação ao continente africano como um todo, porque não tem textos que contextualize as riquezas e a diversidade cultural e étnica da África, anterior à colonização.

5 Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2003). § 2º Art. 26A, Lei 9394/1996: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003).

As questões étnicas analisadas pelo livro estão dentro de uma história eurocentrada, os negros e indígenas estão em posição inferior aos europeus, isso acontece porque a historiografia ainda valoriza os acontecimentos como o “iluminismo” e a “revolução industrial (Morais, 2023, p.34).

Em seu livro *O perigo da História Única*, Adichie (2019), relata sobre a importância do olhar para além da narrativa contada, de modo a considerar múltiplas perspectivas sobre um mesmo assunto, pois geralmente se é conhecida apenas a versão daquele que faz parte da maioria privilegiada e que, consequentemente, detém o poder da narrativa.

Nesse sentido, Adichie (2019) ressalta a importância das histórias, porque ao mesmo passo que histórias podem ser utilizadas para espolar e caluniar, elas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Essas narrativas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada, a partir dessa perspectiva que esse relato de experiência se ancora.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho está organizado a partir de observações e ações realizadas durante a realização do estágio supervisionado do curso de Pedagogia, ocorrido no primeiro semestre de 2023. A partir da vivência dos/as alunos/as com situações racistas, passei a fazer anotações no caderno de campo e a narrar aquele cotidiano e me aprofundar em estudos para uma educação antirracista. Tratavam-se de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental I, com idades entre sete e nove anos, em uma escola periférica situada na cidade de Viçosa, Minas Gerais.

Mussi, Flores e Almeida (2021) destacam a importância do uso do relato de experiência no ambiente acadêmico, ressaltando que o mesmo vai além do que somente uma experiência vivida, mas é também a possibilidade de construir conhecimento associando a realidade vivida com embasamento científico. Assim, sendo, eu, mulher preta, que também vivenciei em minha vida escolar, episódios racistas e formanda em um curso de Pedagogia, optei por, a partir do meu eu, entrelaçar as situações com os/as estudantes para uma pesquisa viva, partindo das/os participantes envolvidos na trama.

OS ATRAVESSAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O que motiva a nossa vida? O que buscamos? Qual o sentido de tudo que experimentamos e vivenciamos? Durante muito tempo, essas perguntas foram as minhas inquietações. Em 2013, comecei a cursar Administração, era um

sonho! Tinha certeza de que tinha feito a escolha certa; os meus filhos já estavam crescidos, eu tinha emprego, era hora de pensar na minha formação acadêmica.

No 6º período do curso, tive a oportunidade de participar de um processo seletivo para o setor administrativo de uma escola filantrópica em Viçosa, que está localizada no mesmo bairro em que moro. Eu já tinha um emprego e precisaria faltar para participar das dinâmicas, escrita de redação e entrevista, mas a escola flexibilizou os horários para que pudesse participar. Participei de todo o processo, com mais de 70 currículos enviados e fui selecionada! Que alegria, enfim, trabalharia na área em que escolhi estudar. Comecei a trabalhar na escola no setor administrativo em 2017.

A escola fica localizada em um dos bairros mais populosos, na região periférica e de grande vulnerabilidade socioeconômica. Ela atua no bairro há mais de 40 anos. Inicialmente ofertava cursos e alimentação às pessoas mais carentes, tinha uma perspectiva assistencialista. Em maio de 1992, autorizada pela Secretaria Regional de Educação de Ponte Nova - MG (SRE) por meio da resolução 6.900/91 citada no regimento escolar do CEI Pequena Via de 2022, tornou-se legalmente uma escola de educação infantil, trabalhando também com vários projetos de formação profissional e humana, como a formação continuada dos educadores, Jovem aprendiz e o Projeto Caminhar que visa, receber e acolher, crianças e jovens entre 06 e 14 anos, no contraturno da escola regular.

Apesar de ter sido contratada para atuar junto a administração da escola, eu participava de formações, estudos e assembleias. Importante ressaltar que todos/as os/as colaboradores/as da escola, participavam de todos os processos pedagógicos, e metodologia aplicada, pois como todos são considerados educadores, precisavam estar alinhados ao núcleo pedagógico.

A partir de minhas vivências e percepções ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, comecei a me questionar mais uma vez... O que motiva a nossa vida? O que buscamos? Qual o sentido de tudo que experimentamos e vivenciamos? Eu estava feliz no curso de administração? Descobri que não. Me vi motivada a contribuir com os/as educadores/as no processo de aprendizagem, na formação das crianças.

Resolvi trancar o curso de administração e tentar Pedagogia. Mas seria? 36 anos de idade, quase terminando o curso de Administração! Largar tudo e começar do zero, seria uma boa escolha? E lá fui eu, fazer o Enem. Com o resultado favorável do ENEM pude ocupar o meu lugar de direito na Universidade Pública. E lá fui eu, Mulher negra, trabalhadora, Mãe de três filhos, dona de casa mergulhar no mundo acadêmico/universo da Pedagogia.

Um misto de alegria, medo e entusiasmo. Entrei na Universidade Federal de Viçosa, em 2019, com o desafio de trabalhar oito horas por dia e estudar.

Alguns marcadores sociais tornaram essa incumbência mais árdua. Ser mulher, negra, pobre, em um país onde o racismo se mostra latente, não é nada fácil. Silvio de Almeida, em uma entrevista ao programa Roda Vida (2020) faz uma observação muito importante dizendo que “...mulheres negras desenvolveram a tecnologia de sobrevivência e manutenção da vida, inclusive da vida de homens negros, que garantem a elas o protagonismo no enfrentamento nas questões raciais no Brasil...”.

E, com essas reflexões a partir das dimensões e operâncias do racismo e sexismo, comecei a observar o ambiente escolar em que trabalhava. Eram crianças carentes e vulneráveis a todo tipo de risco, mas o que realmente me chamou a atenção foi a cor dessas crianças, pois mais da metade delas eram negras. Crianças marcadas por conflitos familiares, vivendo em situação de insegurança alimentar, sofrendo todo tipo de preconceito, sendo marginalizadas e negligenciadas. Diante disso, vi que a educação poderia ser um diferencial na vida dessas crianças. Uma educação singular, que olhe cada criança como um ser único.

O interesse em estudar sobre relações raciais, veio com mais intensidade, quando, no estágio em uma escola regular e pública, durante uma atividade sobre identidade, onde as crianças tinham que fazer o seu autorretrato e pintar, fui questionada por uma criança negra que me disse: “tia, porque é tão difícil ser preta e pobre?” Eu não tive resposta! Sou uma mulher negra e pobre, mas fiquei paralisada diante da pergunta de uma criança de nove anos, que já enfrentava os desafios de se viver em uma sociedade racista e elitista. Comecei a ler artigos e livros, que discutiam sobre temáticas raciais; além disso me matriculei na disciplina optativa “Relações Raciais no Brasil Contemporâneo e Educação”, que foi de suma importância para que eu entendesse de fato como funcionam as relações raciais no Brasil e como elas podem influenciar na educação, na vida e do desenvolvimento da população brasileira.

Durante esse período, fiz um estágio supervisionado em educação especial, que era dividido em observação, participação e regência, tendo como foco o acompanhamento de uma criança com deficiência intelectual. O estágio foi realizado em uma escola pública, localizada no mesmo bairro onde fica a escola em que trabalho, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, composta por 16 crianças com idades entre sete e nove anos, sendo esta inserida no mesmo contexto da escola citada anteriormente, sendo em sua maioria crianças em situação de risco socioeconômico e negras.

Tive experiências e vivências incríveis no decorrer do estágio, mas, ao mesmo tempo, foi doloroso e desconfortante em alguns momentos, pois eu me via naquelas crianças, sabia exatamente pelo que a grande maioria passava, pois ao longo de toda a minha vida o racismo e o preconceito se fizeram presente. A

realidade delas se parecia com a minha infância: cabelo amarrado ou trançado, roupas simples e com as “canelas russas”. Crianças pobres, negras, taxadas de “burras”, preguiçosas. Constantemente massacradas com apelidos pejorativos, como “negrinho do pastoreio”, “cabelo de bombрил”, “beijuda”, “neguinha suja” e “macaca”.

Usei o momento do recreio como meu laboratório de observação pessoal. Na sala de aula eu era a acompanhante de uma criança com deficiência e durante o recreio eu era uma estudante de Pedagogia tentando entender as relações que permeavam aquele ambiente e com o desejo de contribuir com alguma coisa.

Nesse período de observação, fui indagada por uma criança branca, sobre um colar que estava usando. Tratava-se de uma guia, como mostra na figura abaixo, um colar feito de miçangas transparentes, usado nas religiões afro-brasileiras, para identificar qual o seu guia ou orixá dentro da religião. Expliquei que era um presente de uma amiga, que representava proteção, e era de uma religião chamada Umbanda. Nesse exato momento, uma criança branca grita: “Credo tia, isso é macumba” é “coisa de preto”. Questionei a criança sobre o que ela sabia sobre o colar e sobre ser “macumbeiro”. Ela me respondeu que os pais falavam com ela, que todo “preto gosta da macumba e usam essas coisas para fazerem mal”. Diante da situação, eu já estava rodeada por oito crianças brancas, pardas e pretas, todas curiosas e cheias de perguntas.

Usei a curiosidade delas para explicar um pouco mais sobre as religiões de matriz africana. Conteí uma pequena história, dizendo a elas, que, os/as negros/as foram trazidos/as ao Brasil, nos porões de navios, que ficavam dias em alto mar, percorrendo o oceano atlântico, até chegarem ao Brasil para se tornarem escravizados/as. Chegando ao território brasileiro, eram batizados pelas igrejas cristãs, recebiam outro nome, e eram impedidos de cultuar e professar a sua fé e religiosidade. Com isso, eles/as eram obrigados/as a rezar, orar e cultuar os santos do catolicismo.

Sobre este momento vivenciado pelos/as negros/as, trazidos a força para o Brasil, Ana Maria Gonçalves (2024), no livro “Um defeito de cor” narra detalhadamente esse momento da história. Àqueles que resistiam e continuavam a cultuar seus Orixás africanos, assim como praticar suas crenças, tinham que o fazer às escondidas, sob o risco de serem acusados de feitiçaria e açoitados. Desse modo, as religiões de matriz africana passaram a ocupar as margens em nossa sociedade. E ainda hoje, vivemos a negação, o preconceito e a intolerância em relação às religiões de matriz africana, como a que presenciei na escola.

Expliquei isso às crianças e ouvi a uma outra que gritou: “Tá vendo, tinha que ser da África, minha avó disse que de lá não vem nada bom, por isso as pessoas de lá eram escravos.” Fiquei em choque, com a fala dela, mesmo sabendo que estava apenas reproduzindo as falas de um adulto. A partir dessa

fala, perguntei às crianças: O que vocês acham que a África tem de bom? E todas foram unânimes em dizer: Nada!

Considero que elas não sabiam nada sobre a África, sobre as religiões de matriz africana, como umbanda, candomblé, a história e a cultura negra, sobre a realidade dos escravizados. Por isso reproduziam falas genéricas sobre algo que nunca foram apresentadas a elas. Percebi o quanto o racismo e a intolerância religiosa estava presente no espaço escolar e a importância de abordar esses temas na sala de aula.

Deste modo, durante o estágio consegui desenvolver algumas atividades com as crianças durante o recreio. O tempo era curto, apenas 25 minutos, para desenvolver atividades muito elaboradas. Então optei por atividades simples e que demandavam pouco tempo. Comecei apresentando para as crianças imagens sobre o continente africano, e relatei um pouco da sua história. Imagens que retratavam a cultura, as belas paisagens e a história africana.

Dentre essas imagens havia reis e rainhas, conforme as figuras abaixo, o que causou espanto, alvoroço e muitas indagações, como: “Sério que tem rei e rainha preto”? “Tia, olha o cabelo dela, igual ao meu”. “Eu nunca vi um rei negro”. “Porque os reis e rainhas dos desenhos não são assim”. Confesso que em meio a tantas perguntas, a minha inquietação diante do assunto cresceu ainda mais.

Notei que as fotos das rainhas e rei africanos despertaram um maior interesse das crianças. Decidi então, propor uma mini oficina, onde eu iria trabalhar com elas a representatividade e autoestima, já que havia apresentado a elas o continente africano, o seu legado, sua religião e um pouco da sua história. Comecei lendo o livro: O cabelo de Lelê, da autora Valéria Belém, que traz a história de Lelê que se vê inconformada com seu cabelo, mas que ao final do conto, se vê orgulhosa dos seus cachinhos. Todas as crianças negras que estiveram comigo durante esse período de estágio, usavam o cabelo trançado ou amarrado e se sentiam inferiorizadas. No dia seguinte, posterior a leitura do livro, levei comigo, presilhas coloridas, bandanas, laços, cremes de pentear e finalizadores de penteado. Esperei ansiosa pelo recreio, para pôr em prática a oficina do “Cabelo bonito”. As meninas adoraram, pois as incentivei a soltarem o cabelo, a se olharem no espelho, e elas estavam gostando do que estavam vendo, coloquei laços e presilhas coloridas.

Os meninos que participaram das oficinas viram ali a oportunidade de não precisar raspar o cabelo sempre, que homens negros também são bonitos com o cabelo blackpower volumoso. Ao final da oficina ajeitei o cabelo das crianças, conforme elas tinham chegado à escola, amarrados ou trançados. Para a minha surpresa, no dia seguinte, as crianças que haviam participado da oficina “Cabelo bonito”, chegaram à escola com o cabelo solto. Não contive a emoção, assim como não consigo contê-la fazendo esse relato.

Uma sementinha havia sido plantada, elas pareciam mais seguras, se sentiam bonitas, e para acompanhá-las resolvi também soltar o meu cabelo, que assim como o delas vivia “preso”, pois nunca me senti bonita com o meu cabelo dito “sarará”, a não ser quando estava alisado. Duas dessas crianças, negras, me relataram, que foi difícil convencer as mães de deixarem elas irem com o cabelo solto. Para conseguirem, elas contaram em casa, a história do cabelo de Lelê e falaram sobre as rainhas e reis da África. Fiquei orgulhosa e radiante diante de tal situação.

Como se não bastasse o relato das crianças, no final do dia, no portão da escola, quando me preparava para ir para casa, uma criança negra grita: “Mãe, essa é a tia Any, que tá ensinando a gente sobre o povo preto e a nossa importância na história”. Uma criança pequena, de pouca idade, mas que absorveu um pouco do que eu havia levado para ela; A mãe veio falar comigo, disse que a filha estava feliz em aprender coisas “sobre a África”. Também me contou que eles eram umbandistas, mas que nunca deixaram a filha falar sobre isso na escola, pelo preconceito e a intolerância, contou que o terreiro que frequentavam ficava no caminho da escola e muitas crianças e adultos as hostilizavam quando passavam perto do terreiro, e trazer essas questões para o ambiente escolar fazia total diferença na vida deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste relato foi apresentar algumas das intervenções sobre o continente africano, durante a realização de um estágio no Curso de Pedagogia. A partir das ausências e/ou de informações irreais e preconceituosas observadas durante este estágio, busquei criar novos espaços para outras formas de aprender sobre povos africanos e suas culturas.

Compreendo que boa parte das indagações e curiosidades das crianças com as quais convivi no estágio, advêm da ausência de informações positivas ou que trazem histórias únicas, sobre os povos africanos e, consequentemente, a cultura africana e afro-brasileira. De acordo com Chimamanda Adichie (2019), ainda convivemos e aprendemos histórias distorcidas sobre África e isso incide de modo perverso na formação de identidades positivas de crianças negras. Assim, vemos o espanto das crianças com relação à guia da umbanda, ao uso da expressão “escravos” e não escravizados, a falta de informações sobre o legado africano é reflexo de uma formação educacional frágil, incipiente e carente de um repertório significativo e rico sobre África e africanidades. Embora tenhamos no país a Lei 10.639 (Brasil, 2003), que torna obrigatória o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, a aplicabilidade da lei ainda carece de efetividade.

A partir da realização dessas atividades, mesmo que pontuais, foi possível observar mudanças significativas no comportamento dessas crianças, não somente das crianças negras, mas também das crianças brancas, que conseguiram traçar um olhar crítico em relação à história da África e a sua conexão com o racismo. As crianças negras, conseguiram compreender de forma concreta o lugar ao qual elas pertencem, que elas fazem parte da história, não como coadjuvantes, mas como protagonistas. Percebi que a representatividade e a construção identitária, de pertencimento, geram impactos positivos na formação humana e social das crianças negras.

Ressalto aqui, que as atividades propostas e desenvolvidas, demandaram pouco tempo escolar, além disso a execução da proposta pedagógica pautou-se em recursos didáticos acessíveis para escolas públicas. Considerando a formação em pedagogia, os relatos deste estágio e as minhas vivências, concluo que, uma educação antirracista, não pode ser resumida apenas ao cumprimento de uma lei e/ou a datas comemorativas, como o “Dia da Consciência Negra”. É preciso um olhar atento, cuidadoso, sensível, persistente e consciente para identificar e desconstruir as estruturas de racismo presentes no contexto escolar e nas práticas pedagógicas.

Para além de tudo que foi exposto, ressaltamos a importância da formação continuada dos educadores, valorizando constantemente a cultura afro-brasileira e a sua diversidade, transformando as escolas em ambientes mais acolhedores e democráticos, onde as crianças negras se sintam confortáveis, seguras, representadas e principalmente respeitadas.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Coleção feminismos plurais. São Paulo: Jandaíra, 2019.

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

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: 23 abr.2024.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 abr.2024.

BRASIL. **Lei nº. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 23 abr.2024.

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. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 12.990 de 09 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 06 nov. 2025.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v.12, n.2, 73-81, 2008.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 39 ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: Reflexões sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2005. p. 143-154.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas do Cadastro Central de Empresas 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/publicacoes/estatisticas/estatisticas-do-cadastro-central-de-empresas.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MORAIS, Núbia Alfaia de. **A implementação da Lei 10.639/2003, a prática docente e a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira nos Livros Didáticos de História do Oitavo Ano**. 2023. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021.

VIÇOSA (MUNICÍPIO). **Centro Educacional Pequena Via**. Regimento Escolar. Viçosa: Centro Educacional Pequena Via, 2022.

A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E A LEI 10.639/03 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO 7º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

Elaine Maria da Silva¹

Eva Gonçalves de Campos²

Malsete Arestides Santana³

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº. 10.639/03 traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares e representa um marco nas políticas educacionais brasileiras. Essa legislação surge como resposta histórica à reivindicação do Movimento Negro, em combater o racismo estrutural e o eurocentrismo epistêmico que, historicamente, marginalizaram os saberes e as contribuições das populações africanas e afro-brasileiras na constituição da sociedade nacional. Apesar de seu caráter legal, a mera inclusão formal da temática não garante uma transformação efetiva na prática pedagógica e na estrutura curricular.

O desafio reside em como os educadores, em seu cotidiano, traduzem essa imposição legal em uma práxis que promova, de fato, a descolonização do currículo, um processo que implica a desconstrução da lógica colonial que hierarquiza e universaliza o conhecimento ocidental em detrimento de outras epistemologias.

Este estudo se insere nesse desafio, investigando a experiência de uma professora do 7º ano do Ensino Fundamental. A escolha do 7º ano é estratégica, pois o currículo de História, nesse período, frequentemente, aborda o processo de colonização do Brasil, um momento importante para a discussão das

1 Professora ensino fundamental da rede Estadual de Mato Grosso Pós-graduada em Educação. Contato educaela@gmail.com.

2 Professora ensino fundamental da rede Municipal de Cuiabá. Pós-graduada em Educação Contato evacampos585@gmail.com.

3 Professora da rede Municipal de Cuiabá, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT, Pedagoga e especialista em Relações Raciais, contato malsetesantana@gmail.com.

matrizes do racismo e da exclusão social. O foco é analisar como a educadora compreende e aplica a Lei nº. 10.639/03, não como um apêndice temático, mas como um instrumento para a descolonização de seu currículo e de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho é analisar como uma professora do 7º ano do Ensino Fundamental concebe e integra a Lei nº. 10.639/03 em sua prática pedagógica, com foco na descolonização do currículo. A pesquisa busca identificar as estratégias utilizadas, os desafios encontrados e a percepção da educadora sobre a relevância de sua atuação na valorização de saberes e histórias historicamente invisibilizados.

METODOLOGIA

O trabalho adota uma abordagem qualitativa, adequada para a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos e para a captação das experiências e percepções subjetivas dos sujeitos da pesquisa. O campo da pesquisa foi uma escola da rede pública de Ensino Fundamental. A participante central do estudo foi uma professora de História, identificada como Professora Flor (nome fictício) responsável pelo ensino no 7º ano. A escolha da Professora se deu por seu reconhecido engajamento com as temáticas de diversidade e por sua atuação em um ano onde o conteúdo curricular dialoga diretamente com a origem da colonialidade no Brasil.

O principal instrumento de coleta de dados foi à entrevista semiestruturada, que permitiu a liberdade de expressão da professora sobre suas concepções e práticas, ao mesmo tempo em que garantiu a abordagem de temas centrais para o estudo, como a compreensão da descolonização do currículo, as estratégias de implementação da Lei nº. 10.639/03 e os desafios vivenciados no contexto escolar.

A análise do discurso da Professora foi realizada à luz da Teoria Crítica do Currículo, entendendo o currículo não como um campo neutro, mas como um território de disputa de poder, saber e identidade. O referencial teórico mobilizado incluiu as contribuições de Nilma Lino Gomes (2005; 2012) sobre a educação para as relações étnico-raciais; as reflexões de Aníbal Quijano (2005) sobre a “colonialidade do saber”; e a crítica ao eurocentrismo defendida por Boaventura de Sousa Santos (2007a), em sua proposta de uma “ecologia de saberes”.

Essa triangulação teórica permitiu aprofundar a análise, contextualizando a prática da professora dentro do panorama mais amplo das lutas por uma educação decolonial no Brasil.

REVISÃO DE LITERATURA

A lei nº. 10.639/03 e a educação para as relações étnico-raciais

A Lei nº. 10.639/03 é uma política de ação afirmativa que busca reverter o quadro de invisibilidade e subalternidade imposto à população negra. Gomes (2005) ressalta que essa lei deve ser entendida como um instrumento político e pedagógico para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Para Gomes (2012), a ERER vai além do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, pois propõe uma Pedagogia da Diversidade que permeia todo o currículo e a gestão escolar, tratando o racismo como uma questão central e formando professores capazes de reconhecer e valorizar a diferença.

A lei fornece o arcabouço legal para a implementação de práticas que promovam o respeito, a autoestima dos estudantes negros e a construção de uma sociedade antirracista. A Lei nº. 10.639/03, o Parecer do CNE/CP nº. 03/2004, a Resolução CNE/CP nº. 01/2004 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), são resultados de medidas educacionais que buscam “assegurar o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (Brasil, 2004).

Desconstruindo o eurocentrismo

A desconstrução do eurocentrismo configura-se como um imperativo epistemológico e ético na contemporaneidade, rompendo com a visão de mundo que, historicamente, estabeleceu a Europa e sua cultura como o centro inquestionável e a medida universal para toda a humanidade. Esta ideologia, forjada no bojo das expansões marítimas e do colonialismo, consolidou-se ao longo dos séculos, permeando as estruturas de conhecimento, a produção histórica e as narrativas de progresso e civilidade, relegando as demais culturas e saberes a uma posição de subalternidade ou, pior, de ausência. Santos (2007b) reforça a ideia de que as formas de conhecimento eurocêntricas foram autoafirmadas como universais, negando e silenciando os saberes dos povos considerados subalternizados.

O eurocentrismo não se limita a uma mera preferência geográfica, mas opera como uma matriz de poder que invisibiliza ou distorce a pluralidade de experiências, contribuições e cosmologias não ocidentais. Ao instituir o pensamento europeu como superior, ele justificou a violência colonial, a exploração econômica e a supressão de identidades, impondo um modelo único de desenvolvimento, que ignora as especificidades e a riqueza das trajetórias

de povos da África, Ásia e América. A história universal, sob essa ótica, é frequentemente contada como a expansão linear da civilização ocidental, com os “Outros” surgindo apenas como objeto da conquista ou como barreiras a serem superadas.

Desconstruir o eurocentrismo é um processo contínuo e profundo que exige o questionamento radical das categorias de pensamento herdadas. Significa desafiar a hegemonia epistêmica nas universidades, nos currículos escolares e na mídia, abrindo espaço para a valorização de epistemologias decoloniais e saberes historicamente marginalizados.

O currículo, teoria crítica, colonialidade

O currículo escolar transcende a mera lista de disciplinas e conteúdos a serem ensinados; ele é, na sua essência, o coração pulsante do processo educativo, uma teia complexa e dinâmica que articula o que, como, e por que se aprende em um ambiente formal de ensino. Longe de ser um documento estático ou neutro, o currículo reflete escolhas sociais, culturais, políticas e econômicas, atuando como um poderoso instrumento de transmissão de heranças culturais e, simultaneamente, de transformação social. Moreira (2007) ressalta que o currículo escolar não é apenas um conjunto de conteúdos prontos a serem transmitidos aos alunos de forma automática. Pelo contrário, o currículo é uma construção social que envolve a seleção de conhecimentos e práticas que refletem influências de contextos específicos.

Nesse sentido, o conhecimento selecionado, organizado e distribuído, revela as prioridades de uma sociedade e o perfil de cidadão que se deseja formar. Em um mundo de constante e acelerada mudança, o currículo se vê desafiado a equilibrar a solidez dos conhecimentos historicamente construídos, com a fluidez das demandas contemporâneas, exigindo uma revisitação contínua de seus pressupostos e práticas. Sacristán (2010) aponta que: “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (Sacristán, 2010, p. 17). Partindo desse pressuposto, é possível determinar que o currículo não apenas define o que deve ser ensinado, mas também regula como o processo de ensino-aprendizagem será conduzido na prática.

A organização curricular, seja ela disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, é importante para a experiência de aprendizagem do estudante. O modelo tradicional, focado na fragmentação do saber, em caixas estanques de disciplinas, pode garantir a profundidade em áreas específicas, mas, muitas vezes, falha conectar esses conhecimentos à realidade e desenvolver a capacidade de os estudantes resolverem problemas complexos que, na realidade, nunca se apresentam isolados.

A crescente valorização de abordagens integradoras, como a interdisciplinaridade, busca justamente romper essas barreiras, promovendo um diálogo entre as áreas do conhecimento e um esforço consciente para tratar o saber de forma integrada. O currículo moderno precisa ser um documento vivo, que se alimenta da realidade dos estudantes, dialogando com o contexto local, incorporando as características regionais e culturais, e promovendo a contextualização dos conteúdos para que o aprendizado faça sentido. A educação, nesse sentido, deixa de ser uma preparação para a vida e passa a ser a própria vida em constante aprimoramento.

Essa necessidade de um currículo contextualizado e significativo ganha, ainda mais, relevância frente aos desafios do século XXI. A sociedade globalizada e tecnológica demanda não apenas o domínio de conteúdos factuais, mas sobretudo, o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. A capacidade de resolver problemas, o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a habilidade de aprender a aprender, tornaram-se fundamentais.

O currículo precisa ir além da transmissão de informações, deve focar na constituição de competências que permitam aos jovens agir, pensar e atuar de forma autônoma e ética no mundo. Incluir as competências socioemocionais, as inteligências múltiplas e as metodologias ativas no plano de aula, não são um modismo, mas um reconhecimento de que a formação integral do indivíduo é essencial para a equidade e para a qualidade da educação.

O processo de construção e implementação curricular não se restringe aos grandes documentos normativos, como as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC), mas se concretiza e se ressignifica na realidade singular de cada escola, no Projeto Político-Pedagógico (PPP). É nesse espaço que o currículo, em colaboração com os professores, gestores e a comunidade, deve ser um recurso dinâmico para garantir a todos os alunos a aprendizagem dos conteúdos essenciais e o desenvolvimento das competências necessárias.

O professor, nesse cenário, é o mediador principal, aquele que, através de seu trabalho engajado e de práticas docentes transformadoras, viabiliza o currículo em sala de aula, promovendo o diálogo e a expressão da diversidade cultural. O currículo, ao assumir sua função de enunciador da cultura e de espaço de recriação do saber, torna-se a via pela qual a escola cumpre seu papel de formar cidadãos livres, críticos, capazes de respeitar as diferenças e de contribuir para a transformação contínua do mundo em que vivem.

A Teoria Crítica do Currículo emerge como uma perspectiva de análise que se distancia da neutralidade técnica frequentemente associada às abordagens curriculares tradicionais. Ela se fundamenta na percepção de que o currículo, longe de ser um mero plano de estudos ou uma lista de conteúdos objetivos, é um

campo de disputa onde se manifestam relações de poder, ideologias e interesses sociais. O conceito central dessa teoria, é a compreensão do currículo como uma construção social e culturalmente determinada, que atua na reprodução e, potencialmente, na transformação das desigualdades e injustiças sociais. Baseada, em grande parte, nos pressupostos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e na sociologia do conhecimento de matriz marxista, essa vertente questiona qual conhecimento é considerado legítimo e, mais importante, a quem interessa que esse conhecimento seja ensinado.

A Teoria Crítica do Currículo desconfia do *status quo* e da suposta neutralidade da educação, expondo como o currículo pode funcionar como um instrumento ideológico que favorece as classes dominantes e perpetua a estrutura social capitalista, marcada pela luta de classes. Conceitos como currículo oculto — as aprendizagens não planejadas, mas que ocorrem nas interações e na organização escolar e que transmitem valores e normas de conduta — e reprodução cultural e social são fundamentais para essa análise. Seu principal objetivo é promover a emancipação dos sujeitos por meio de um processo educativo que desenvolva a consciência crítica, pois o currículo deve ser um espaço de questionamento, diálogo e problematização das práticas sociais, políticas e econômicas.

O papel do educador, nessa visão, transcende a mera transmissão de informações, transformando-se na ação de um intelectual transformador, que auxilia o estudante a desvelar as relações de poder presentes no conhecimento e na sociedade, a fim de se tornarem agentes ativos e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica, que vise a construção de um mundo mais justo e humano. Assim, a Teoria Crítica do Currículo convida a indagar em que medida as escolhas curriculares respeitam as necessidades e promovem a participação dos diversos grupos sociais, especialmente, os marginalizados.

A Teoria Crítica do Currículo (Apple, 1997; Silva, 2005) desnaturaliza o conteúdo escolar, revelando-o como uma seleção cultural e socialmente construída, intrinsecamente ligada a relações de poder.

A colonialidade se define como um conceito fundamental que transcende a noção de colonialismo, o qual se refere estritamente ao ato formal de dominação política e econômica de uma nação sobre outra. Enquanto o colonialismo pode ter chegado ao fim, com as independências dos países, a colonialidade representa a perpetuação de uma lógica de poder, dominação e hierarquização social, cultural e epistêmica que se originou no período colonial.

É uma matriz de poder enraizada nas relações sociais e nas estruturas de saber, sendo considerada por teóricos como Aníbal Quijano, como a estrutura mais duradoura do poder capitalista global. Essa permanência da lógica colonial,

é expressa em diferentes dimensões, sendo as mais conhecidas, a colonialidade do poder, que está ligada à classificação racial da população mundial como eixo central do novo padrão de poder capitalista, estabelecendo a raça como forma de controle do trabalho e dos recursos; a colonialidade do ser, que diz respeito à inferiorização e desumanização das identidades, experiências e subjetividades dos povos colonizados, negando sua plena humanidade; e a colonialidade do saber, que estabelece o conhecimento europeu (eurocentrismo) como único válido e universal, desqualificando e apagando outras formas de conhecimento, saberes e epistemologias, especialmente aquelas originárias da América Latina, África e Ásia.

A colonialidade, portanto, não é apenas um resquício do passado, mas um padrão que se mantém e se reinventa nas estruturas de dominação contemporâneas, sendo a compreensão de sua persistência um passo crucial para a abertura de caminhos rumo à decolonialidade, que propõe uma ruptura radical com essa matriz de poder.

A descolonização do currículo

A descolonização do currículo é um imperativo ético-político que visa confrontar o monopólio epistêmico exercido pelo saber ocidental. Aníbal Quijano (2005) define a Colonialidade do Saber como o padrão de poder, que emergiu com o colonialismo moderno e que sobrevive à extinção das administrações coloniais. Esta colonialidade impõe o eurocentrismo como única forma válida de produção de conhecimento e critério de verdade.

A descolonização efetiva não se trata de simplesmente substituir um cânone por outro, ou de apagar o conhecimento europeu, mas de criar uma «ecologia de saberes», como propõe Boaventura de Sousa Santos, em que diferentes formas de conhecer, sejam reconhecidas, validadas e coexistam em um espaço de negociação e tradução, o que implica um olhar crítico e contínuo sobre o que está sendo ensinado, por quem e de que perspectiva.

A descolonização requer que se questione a “história única”, a ideia de que há apenas uma versão legítima dos fatos históricos, culturais e científicos. Deve-se possibilitar a emergência de vozes plurais, integrando ativamente as contribuições, as experiências históricas e as cosmovisões dos povos originários, africanos, afro-brasileiros e de outras minorias, conforme, por exemplo, preveem as leis que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Candau, 2010).

Na prática, descolonizar o currículo, envolve a formação de professores em uma perspectiva decolonial e antirracista, capazes de fomentar uma leitura crítica dos artefatos culturais e da própria história. Exige a inclusão de temas,

como a História da África, a diáspora, o tráfico negreiro, as práticas culturais de resistência e a análise de como as relações raciais e de poder se manifestam no cotidiano escolar e na sociedade.

Para nós, professores e professoras, ampliarmos nossa visão sobre a desigualdade racial na educação faz-se necessário questionarmos o dia-a-dia nas escolas e, principalmente, o nosso fazer profissional. Assim, mais do que nos prendermos às nossas ideias e suposições, que muitas vezes impende à compreensão do problema, precisou atentar para nossas atitudes e nossos comportamentos, bem como toda a equipe escolar. Mas, acima de tudo, precisamos ouvir com atenção as vozes dos pais, alunos e alunas que vivem a experiência direta com o problema racial (Cavalleiro, 2001, p. 151).

É fundamental que a escola se torne um ambiente onde as desigualdades sociais e os conflitos de poder não sejam ocultados, mas reconhecidos e discutidos abertamente, permitindo que os estudantes se tornem sujeitos ativos e protagonistas de suas próprias narrativas. A descolonização do currículo é um passo essencial para uma educação verdadeiramente humana, emancipatória e democrática, que reconhece a diversidade como valor intrínseco e busca construir um futuro em que nenhum saber seja subalternizado e nenhuma voz seja silenciada.

Na escola, isso se manifesta na invisibilização das culturas e histórias não europeias, na perpetuação de estereótipos e na marginalização das epistemologias africanas e indígenas. A descolonização não se restringe a adicionar novos conteúdos, mas exige uma “virada epistêmica” (Mignolo, 2007), que descentralize o olhar eurocêntrico e valorize a pluriversalidade do saber.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do discurso da Professora Flor revela uma concepção complexa e engajada sobre a implementação da Lei nº. 10.639/03 e o processo de descolonização do currículo. Os resultados foram organizados em torno de três eixos temáticos: a) A Descolonização como Ressignificação da Prática; b) Estratégias Pedagógicas Antirracistas; e c) Desafios e Resistências.

A descolonização como resignificação da prática

A Professora Flor demonstra uma compreensão da descolonização que transcende a inclusão programática, alinhando-se à perspectiva de Quijano (2005) e Santos (2007a). Ela não vê a Lei nº. 10.639/03 como um tema a ser “encaixado” no final do ano, mas como um processo contínuo de resignificação da sua própria prática e do material didático.

“Eu vejo que a Lei tem que ser trabalhada o ano todo, não é Lei” (Profa. Flor). Na sua fala, a professora destaca a importância do 7º ano, onde a narrativa tradicional de “descobrimento” e “colonização” é desconstruída: “Não adianta só falar de Zumbi ou de Palmares. Quando ensinar a chegada dos portugueses, não deve apresentar a África como um continente vazio.” (Profa. Flor).

A crítica na fala da professora se dirige à narrativa tradicional que comete dois erros principais: a restrição da história africana no currículo brasileiro aos temas da escravidão e da resistência (simbolizados por Zumbi e Palmares); e a apresentação da África como um “continente vazio”, desprovido de história, culturas e civilizações antes da chegada dos europeus: “Devemos trazer a história dos reinos antes da escravidão. Isso desestabiliza a ideia de que a África só existe a partir do nosso sofrimento” (Professora Flor).

Essa atitude pedagógica, ilustra a busca por uma ecologia de saberes (Santos, 2007), onde a história africana não é apresentada como subalterna, mas como uma civilização com sua própria riqueza e complexidade, reequilibrando a balança epistêmica eurocêntrica do currículo.

Estratégias pedagógicas antirracistas

A educadora utiliza a Lei nº. 10.639/03 como uma ferramenta de mediação para a promoção de uma educação antirracista. Suas estratégias focam em três pilares: uso de fontes alternativas, promoção de debates e valorização das identidades. Na prática, a Professora Flor busca ativamente, materiais didáticos que valorizem autores e protagonistas negros, fugindo da monocultura do livro didático tradicional:

Eu uso muito a literatura, o cinema e a música afro-brasileira. Por exemplo, quando discutimos a resistência, apresento as narrativas de escritoras negras contemporâneas. Isso faz com que os estudantes negros se vejam como sujeitos de história, não apenas como vítimas ou personagens de um passado distante” (Profa. Flor).

Esta abordagem se alinha à perspectiva de Gomes (2012), que defende uma pedagogia da diversidade capaz de integrar as experiências e identidades dos estudantes ao currículo. O desafio é transformar o conteúdo legal em vivência e reconhecimento, utilizando o currículo para desafiar diretamente os estereótipos raciais presentes no cotidiano escolar e na mídia.

Desafios e resistências

Apesar do compromisso, a Professora Flor enfrenta desafios significativos que demonstram a persistência da colonialidade e do racismo institucionalizado na escola. O primeiro desafio é a escassez de materiais didáticos adequados e

a falta de formação continuada específica. A professora relata a necessidade de buscar por conta própria a maioria dos recursos, o que demanda tempo e esforço pessoal. “Não tem muito material na escola para desenvolver o trabalho como, por exemplo, literatura que contemple a temática, sempre preciso adquirir para trazer as aulas” (Profa. Flor).

O segundo ponto é a resistência, que se manifesta tanto na comunidade escolar quanto no corpo docente. A professora menciona:

Ainda existe a ideia, até entre colegas, de que isso é ‘coisa de professor de História’ ou ‘disciplina à parte’. E o pior, a resistência de alguns pais, que questionam a ‘politização’ da escola. Eu tenho que reafirmar constantemente que a lei existe e que lutar contra o racismo não é política partidária, é direito humano e dever educacional (Profa, Flor).

Essa resistência ilustra como a descolonização do currículo é um ato que perturba a ordem estabelecida e desafia o mito da democracia racial brasileira. No entanto, o estudo conclui que é justamente a autonomia docente e a postura ético-política da professora que garantem que a lei seja implementada de forma transformadora. Ela se posiciona como uma intelectual mediadora que, mesmo com escassos recursos e enfrentando resistências, utiliza sua liberdade de cátedra para subverter a lógica eurocêntrica e construir um ambiente escolar mais equitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, ao analisar a prática pedagógica de uma professora do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, demonstra que a efetividade da Lei nº. 10.639/03 está intrinsecamente ligada ao conceito de descolonização do currículo. A pesquisa confirma a hipótese de que o cumprimento da legislação vai muito além da inclusão burocrática, exigindo um profundo compromisso do educador com a ressignificação da sua prática e a desconstrução do eurocentrismo.

A educadora exemplifica a figura do professor como um agente de transformação social, que utiliza a lei como alavanca para desafiar a colonialidade do saber em uma série importante para a formação das narrativas históricas. Ao inserir as contribuições e as epistemologias africanas e afro-brasileiras no cerne da discussão sobre a colonização, ela promove o que Boaventura de Sousa Santos (2007a) defende como uma ecologia de saberes, valorizando as vozes historicamente silenciadas. Os desafios apontados – a falta de material, a resistência docente e da comunidade – reforçam a necessidade de que as esferas governamentais e as instituições de ensino, invistam maciçamente na formação continuada e na produção de materiais didáticos descolonizados.

Não se pode depender apenas da boa vontade e do esforço individual de professores engajados para que uma lei de tamanha importância se concretize. Em última análise, a experiência da Professora evidencia que a descolonização do currículo é uma luta cotidiana e contínua, sendo a autonomia e o compromisso ético-político do docente, o fator mais relevante para que a Lei nº. 10.639/03 se traduza em uma educação verdadeiramente transformadora, equitativa e antirracista.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e cultura escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2004.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: reflexões sobre o espaço da diversidade. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 143-154.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: **Globalización y decolonialidad del saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 07-38.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- 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. 117-142.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo/parte I**. São Paulo: Penso, 2010. p. 16-35.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 01-33, 2007a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O PROJETO LINGUAGENS E EXPRESSÕES NEGRAS NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline Nardes dos Santos¹

Letícia da Costa Chaplin²

Priscila Ferreira³

Devagar, as ondas a guiaram para uma terra longínqua, desconhecida.
Dentro dela, o mistério maior que a Morte e a Vida. As palavras.
(*Mãe Sereia, Teresa Cárdenas, 2018*).

INTRODUÇÃO

Para qual sonho você educa? A pergunta, embora também nossa, é originalmente da professora e escritora Bárbara Carine, autora de, entre outras obras, *Como ser um educador antirracista*, um pequeno e precioso manual sobre como subverter a lógica da branquitude a partir das práticas pedagógicas de sala de aula. Atraídas por este questionamento, que muito mais do que nos indagar nos impulsiona, é que reunimos experiências, habilidades e sonhos para investir no projeto que ora apresentamos.

O Projeto Linguagens e Expressões Negras na Escola nasceu de uma interação dialógica com docentes e estudantes da Educação Básica, fomentada por iniciativas de ensino, pesquisa e extensão realizadas no contexto do Curso de Letras, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – Campus São Lourenço do Sul, localizado no município de mesmo nome. O Curso de Letras

-
- 1 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. E-mail: alinenardes@furg.br.
 - 2 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.
 - 3 Graduada em Biblioteconomia (FURG) e especialista em Gestão de Bibliotecas Escolares. Integrante da Comissão de Assuntos Afro-Brasileiros da (FURG) e coidealizadora do Coletivo de Escritores Negros da Região Sul. E-mail: priferreira21@gmail.com.

é novo no município, tendo sido criado em 2020, no início do período que logo em seguida conheceríamos como a maior pandemia já vivida em nossos tempos contemporâneos. Assim que a presencialidade foi retomada, ainda que a passos curtos, a relação da comunidade acadêmica com a Educação Básica começou a tomar forma, intensificando-se com a atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e de Projetos de Extensão, como o Kilombo Literário, sobre o qual falaremos logo a seguir.

Antes, importa ambientar o projeto no município de São Lourenço do Sul, cidade que, segundo o IBGE (2025), possui uma extensão territorial de 2.039,257 km² e 41.283 habitantes, conforme o censo de 2022. A estimativa populacional para 2025 é de 43.283 habitantes. O município fica a cerca de 200 km da capital Porto Alegre.

São Lourenço do Sul é formada por diversas etnias, entre elas a comunidade negra, que teve papel fundamental na construção e no desenvolvimento do município. Seus quilombos representam a resistência e a ancestralidade da cultura negra, que ajudou a construir a história do município. Espalhadas pelo interior da localidade, existem seis comunidades quilombolas⁴, quais sejam:

- a. Quilombo do Rincão;
- b. Quilombo do Boqueirão;
- c. Quilombo Coxilha Negra;
- d. Quilombo do Torrão;
- e. Quilombo da Picada;
- f. Quilombo Monjolo.

O município de São Lourenço do Sul possui duas escolas estaduais na zona urbana: Escola Estadual de Ensino Médio Cruzeiro do Sul e Instituto Estadual de Educação Dr. Walter Thofehrn; e duas na zona rural: Escola Estadual de Ensino Médio Professor Rodolfo Bersch e Escola Técnica Estadual Santa Isabel.

É neste contexto que a então professora da Escola Estadual de Ensino Médio Cruzeiro do Sul, Faustia Fanka, procurou a FURG por ocasião das atividades relativas ao Novembro Negro do ano de 2024. Tratou-se da nossa primeira interação, ainda bastante incipiente, com a escola e seus estudantes. Vale salientar que a professora é também Supervisora do PIBID, o que favoreceu o desenvolvimento das ações subsequentes, derivadas deste primeiro contato.

Já no início de 2025, a docente reconheceu algumas questões importantes sobre identidade negra e racismo em suas salas de aula. Foi assim que nasceu nosso compromisso em promover e valorizar a identidade negra na localidade, por meio de propostas interdisciplinares que envolvessem tanto as aulas de

4 Todas elas, exceto o Quilombo do Boqueirão, que ainda está em processo de formalização, foram reconhecidas pela Fundação Palmares em 2010.

Língua Portuguesa e quanto as de Literatura. Nesse sentido, foi também com Bárbara Carine que aprendemos que:

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais (Carine, 2023, p. 147).

Assim, este projeto alinha-se ao disposto na Lei nº 10.369/03 e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), dentre outros documentos oficiais, em busca de atender a demandas de atuação universitária que emergem da comunidade escolar de São Lourenço do Sul. Em especial, de pronto nos interessou a possibilidade de valorizar a representatividade negra no próprio contexto da localidade – que, como vimos, conta com um expressivo número de comunidades quilombolas –, com vistas ao desenvolvimento da autoestima de estudantes negros/as. Além disso, o projeto buscou propiciar um repertório sociocultural que ampliasse a visão dos alunos acerca do papel das culturas e dos saberes negros na formação da sociedade brasileira, incluindo aqueles relacionados aos quilombolas, tão fortemente silenciados histórica e sistematicamente.

E que maneira elegemos para ampliar o conhecimento dos estudantes acerca da cultura negra e quilombola? A linguagem, seguindo a receita de Antônio Bispo dos Santos (2023), que, ao comparar os processos de adestramento e de colonização, coloca-nos diante da urgência de renovar nosso vocabulário e transformá-lo em potência, numa chamada *guerra de denominações*⁵: enfraquecer a palavra do inimigo e potencializar a palavra da contracolônização.

É na esteira das contribuições de Nêgo Bispo que então desenvolvemos o projeto Linguagens e Expressões Negras na Escola, semeando outras e novas palavras nas turmas por onde o projeto vem se concretizando e constituindo novos saberes a partir de outras vozes – vozes que vêm de África, numa perspectiva afrofônica.

METODOLOGIA

As ações realizadas no ano de 2025, de caráter eminentemente de extensão, ocorreram durante os períodos letivos de turmas do ensino regular, inicialmente de Ensino Médio apenas, conforme cronograma construído em conjunto com

⁵ A *guerra das denominações* é assim definida por Nêgo Bispo: “o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (Santos, 2023, p.13). Assim é que o escritor piauiense propõe subverter a lógica do colonizador enfrentando-o com as suas próprias armas: a linguagem.

os docentes das escolas. Considerando que a Extensão Universitária reforça o compromisso social das instituições de ensino superior (Nogueira, 2000), reiteramos que este Projeto envolve a participação ativa da comunidade escolar, prevendo impacto positivo nessa esfera. Nesse sentido, destacamos que a edição de 2025 contemplou a atuação em quatro turmas de Ensino Médio (com cerca de 80 alunos ao todo) e uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º ano, com 22 alunos), totalizando mais de 100 estudantes participantes.

Para atingir seus objetivos, o horizonte do Projeto constrói-se de maneira fundamentalmente interdisciplinar, considerando-se aqui a interdisciplinaridade como o estabelecimento de “interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência” (Brasil, 2002, p. 88). Nessa perspectiva, promove-se, assim, o diálogo entre saberes acadêmicos acerca de linguagens, literaturas e culturas brasileiras; saberes afro-brasileiros que emergem da escrita de autores/as, artistas e lideranças negras acerca de sua realidade social; e saberes/vivências dos estudantes que participam do projeto, em especial, aqueles que são comumente invisibilizados e que não se veem representados em manifestações artísticas: pessoas negras e/ou quilombolas, mulheres, estudantes em situação de vulnerabilidade social ou pertencentes a grupos sistematicamente discriminados, dentre outros.

Na senda daquilo que entendemos por interdisciplinaridade, é relevante trazer as contribuições de Olga Pombo (2005, p. 05) ao calcar o conceito em uma postura de “resistência à especialização”, ou seja, contra o caráter fragmentado das áreas de conhecimento, aspecto que moldou a ciência moderna e se faz presente na organização do currículo escolar. Desse modo, a interdisciplinaridade começa quando deixamos de atribuir, por exemplo, os saberes acerca de história e cultura afro-brasileiras somente a disciplinas como a História e a Geografia; os percursos de compreensão do texto literário afro-brasileiro somente à aula de Língua Portuguesa – e, em alguns casos, aos períodos específicos de Literatura; o trabalho com arte afro-brasileira ao campo específico das Artes, dentre outras dimensões.

Tal fragmentação perde o sentido quando buscamos abranger o complexo escopo de um projeto fundamentado na educação antirracista. Dessa maneira, ainda reverberando os ensinamentos de Olga Pombo, situamos a proposta deste projeto no âmbito das práticas de cruzamento interdisciplinar, “em que não teríamos uma disciplina central que vai buscar elementos às outras em seu favor, mas problemas que, tendo a sua origem numa disciplina, irradiam para outras. A interdisciplinaridade tem aqui uma direção centrífuga” (Pombo, 2008, p. 27).

Para nós, interdisciplinaridade é uma grande confluência de saberes e experiência. Por isso, retomamos aqui Antônio Bispo e o uso poderoso da palavra como semente que germina e transforma-se em ferramenta de

contracolonização, e fazemos uma livre associação àquilo que entendemos por interdisciplinaridade:

Não tenho dúvida de que a *confluência* é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e a outra gente - a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida (Santos, 2023, p. 15).

As ações do projeto, assim confluentes e germinantes, favorecem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pilares do ensino superior, e visam tanto ao empoderamento de sujeitos negros quanto ao estímulo a uma postura antirracista por parte de toda a comunidade escolar, contribuindo para mitigar desigualdades que se estabelecem por meio das distinções étnico-raciais que marcam nossa história brasileira. Entre elas, estão as articulações com outros projetos já consolidados no Curso de Letras do Campus São Lourenço do Sul:

- a) Projeto de Cultura “Kilombo Literário”, que realiza rodas de leitura, saraus e exposições disseminadoras das linguagens e das culturas negras brasileiras;
- b) Projeto de Ensino “Verso a Verso: Provocações e Atravessamentos Poéticos”, que tem o objetivo de aproximar a comunidade universitária e a comunidade externa da poesia, incluindo o trabalho com escritoras negras; e
- c) Projeto de Pesquisa “Conceptualizações de racismo ambiental junto a comunidades quilombolas de São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul”, que objetiva compreender, por meio de relatos de quilombolas lourencianos, como eles vivenciam e perspectivizam situações relacionadas ao racismo ambiental na sua localidade, cujos resultados serão posteriormente colocados em diálogo nas escolas participantes do Linguagens e Expressões Negras.

A metodologia de inserção escolar tem sido organizada conforme as seguintes etapas contínuas:

- a) reuniões mensais de planejamento da equipe, com representantes da Universidade e das escolas envolvidas, para delineamento das ações e definição de cronograma, por semestre;
- b) reuniões quinzenais de estudo e seleção do corpus de trabalho partir das linhas de pesquisa definidas;
- c) realização de atividades em sala de aula da Educação Básica, como oficinas, exposições e rodas de conversa/leitura, a partir de textos literários e não literários, bem como de outras multissemioses, conforme agenda estabelecida pelos professores regentes de turma;

- d) escolha e desenvolvimento de produtos pedagógicos finais atinentes às linguagens e às literaturas, a serem produzidos pelos alunos e socializados na (e para além da) escola;
- e) avaliação semestral conjunta das atividades realizadas e delineamento das ações para os ciclos seguintes.

Por meio dessas interações, observamos a consolidação de saberes tradicionais e ancestrais, porém não apenas isso: vivenciamos a emergência de conhecimentos únicos, ainda não mapeados, que só podem se dar quando diferentes frentes teóricas e metodológicas se encontram na práxis social e pedagógica.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO

A primeira edição do Projeto se iniciou junto às turmas de Ensino Médio, com uma dinâmica baseada na exposição *Humanæ*, trabalho fotográfico da artista Angélica Dass. Seu projeto visa a documentar a diversidade de tons de pele da humanidade, em retratos que são sobrepostos a um fundo de cor idêntico ao da pessoa fotografada, seguindo a paleta industrial Pantone® (Dass, 2020). Esse primoroso trabalho serviu como recurso didático para que pudéssemos situar a discussão sobre a questão do negro no Brasil: dividindo as turmas em pequenos grupos, distribuímos fotografias da exposição, solicitando que classificassem os fotografados a partir das cinco categorias de cor/raça estipuladas pelo censo do IBGE (preto, pardo, amarelo, indígena, branco). Dentre outros aspectos, foi possível observar que havia muitas dúvidas quando se tentava classificar pessoas pardas – ponto crucial para entendermos nossa realidade étnico-racial brasileira, em que muitas pessoas negras de pele clara têm dificuldade em se enxergar como tal. Assim, após discutirmos essa questão, fizemos a leitura compartilhada da introdução do livro “Quando me descobri negra”, de Bianca Santana (2015), escritora que, assim como muitos, reconectou-se com sua identidade racial após décadas de uma história pessoal e familiar embranquecida. Importante ressaltar que, nesse contexto de discussão das turmas, foi visível o despertar de alguns alunos para a sua própria identidade racial negra, por meio de comentários e perguntas que fizeram durante a atividade ou posteriormente, em conversa com a professora regente.

Com vistas a mostrar como esse debate racial atravessa nosso imaginário como sociedade, por vezes embranquecendo talentos negros, realizamos, também junto a turmas de Ensino Médio, uma atividade sobre a biografia de Machado de Assis, em períodos destinados ao trabalho com Língua Portuguesa. Partindo do mesmo formato de dinâmica realizado com as fotos da exposição *Humanæ*, foram mostradas aos alunos diferentes representações do escritor,

incluindo aquelas que o retratam como branco, tais como a conhecida peça publicitária veiculada pela Caixa Econômica Federal, em 2011 (Nascimento, 2016). Retomando ainda as reflexões do primeiro encontro, reforçamos com os alunos qual seria a identidade racial de Machado de Assis, considerando-se os registros verídicos. Em seguida, trabalhamos dois exemplares de gênero diferentes, com informações também distintas sobre o autor: o primeiro foi uma biografia veiculada pela Academia Brasileira de Letras, em que o leitor é levado a ignorar a negritude de Machado; já o segundo foi uma reportagem sobre o livro “Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica” (Duarte, 2020), detalhando sua trajetória não apenas como escritor negro, mas como gênio que militava contra o racismo em seus escritos. Após comparar as informações presentes nos dois textos, as turmas foram convidadas a enegrecer a biografia de Machado de Assis, inserindo, no primeiro texto trabalhado, informações necessárias para que se pudesse resgatar devidamente a história negra de nosso maior expoente literário.

Por fim, destacamos uma ação realizada junto a uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, com base na obra da qual se origina a epígrafe deste capítulo: trabalhamos o livro “Mãe Sereia”⁶, de Teresa Cárdenas (2018), que retrata, de forma profunda e magistral, a travessia de um navio de escravizados rumo ao continente americano. Repleto de cores vivas e paisagens, a história conta, em prosa e ilustrações, como Mãe Sereia, Iemanjá Ayabá Ti Gbé Ibú Omí, vai ao encontro dos lamentos e dores dos escravizados no porão do navio. Assim, realizando um momento de contação de história, discutimos com os alunos como representações equivocadas da escravização nos impedem de compreender devidamente uma história de crueldade, dor e injustiças. Relevante observar que a turma participou ativamente dessas discussões, interrelacionando-as com seus conhecimentos prévios. Para finalizar a atividade, os estudantes foram convidados a ilustrar a travessia retratada em Mãe Sereia, mas desta vez salientando as riquezas e saberes trazidos ao Brasil pelo povo negro. Com dobraduras em papel, tinta e lantejoulas, os alunos confeccionaram barquinhos com palavras-chave que resumissem esse legado negro – dentre outras, foram destacados termos como *inteligência, culinária, cultura, dança, alegria* –, assim ressignificando memórias sobre nossa história negro-brasileira.

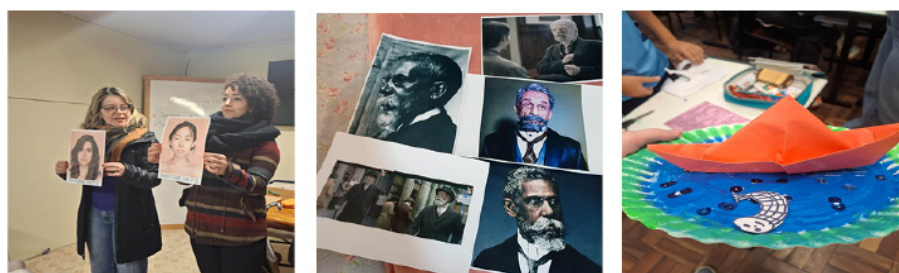
Vale ainda pontuar que, como produto final das atividades com o Ensino Médio, o Projeto está trabalhando, em conjunto com os alunos e a professora

6 Observamos que uma atividade com a mesma obra foi realizada anteriormente junto às turmas de Ensino Médio, posteriormente ao trabalho com o material da exposição Humanæ. Já na atividade realizada com o 4º ano, foram mais enfatizados os elementos narrativos no momento de contação da história, bem como foi proposta a confecção de barquinhos temáticos, conforme descrito neste capítulo.

regente, em uma exposição de artistas negros do sul do Brasil, evento que marca a Semana da Consciência Negra de 2025 na Escola Cruzeiro do Sul. Esse produto possibilita a partilha do trabalho com diferentes públicos, na e para além da escola e da comunidade universitária.

O registro a seguir (figura 01) ilustra algumas atividades realizadas: dinâmica com fotos da exposição Humanæ (primeira imagem)⁷; diferentes representações imagéticas de Machado de Assis utilizadas pelo Projeto (segunda imagem); e exemplo de produção artística da turma de 4º ano, decorrente da atividade com o livro Mãe Sereia (terceira imagem).

Figura 1: Registros de atividades realizadas



Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Linguagens e Expressões Negras na Escola, constituindo-se como um projeto interdisciplinar, não coloca, em seu centro o campo disciplinar da Língua Portuguesa e/ou da Literatura, por exemplo; mas valoriza o caráter transformador dos textos e da leitura, conforme essa área do conhecimento tão bem explora e analisa. Como bem afirma Michèle Petit, “para que as palavras da literatura, da linguagem da arte ou da ciência tornem o mundo um pouco mais amistoso e habitável, são necessárias outras palavras, as de um mediador que te acolhe e sonha o mundo com você” (Petit, 2024, p. 39).

Essa proposta, tão desafiadora quanto gratificante, busca também desterritorializar o conhecimento como poder, coletivizando-o e assumindo, assim, o que Japiassu (2006, p. 02) denomina espírito interdisciplinar: “Ao destruir a cegueira do especialista, o conhecimento interdisciplinar recusa o caráter territorial do poder pelo saber. Substitui a concepção do poder mesquinho e ciumento do especialista pela concepção de um poder partilhado.”

É ainda importante destacar que o projeto também se fundamenta em Paulo

⁷ A primeira imagem traz as professoras coautoras deste capítulo, Letícia Chaplin (à esquerda) e Aline Nardes dos Santos (à direita), mostrando aos alunos duas fotos da exposição de Angélica Dass.

Freire (1983), quando o educador defende o caráter dialógico de uma educação libertadora. Sob a ótica freireana, “Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação” (Arroyo, 2001, p. 47). Em tal sentido, compreendemos que as iniciativas deste projeto acabaram por se constituir em ações pedagógicas cujo aspecto fundamental é formação humana emancipatória e cidadã – o que pressupõe a interação entre diferentes segmentos da sociedade, para além dos profissionais da educação básica. Como apontam Correa, Silva Junior e Carvalho (2022, p. 14), “Há muitos caminhos para escrever uma educação antirracista; todavia, todos e todas precisam estar comprometidos/as com a urgência que negros e negras têm de existir e de resistir”, incorporando na luta da educação antirracista todos os partícipes da comunidade escolar, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos; professores ou estudantes; gestores ou funcionários, num movimento construção inequivocamente positiva de identidade, reconhecimento e valorização da pessoa negra e suas diferentes expressões culturais.

No campo literário, de fato, verifica-se no Brasil contemporâneo uma maior tendência à publicação literária, seja pelo incremento do setor editorial através de editoras independentes, seja pela formação de coletivos de escritores e escritoras – opção em que apostamos um pouco mais, propiciando um forte reconhecimento das vozes não autorizadas a, finalmente, manifestarem-se e a contarem sua própria história. Se Carolina Maria de Jesus, nos anos 1960, furou a bolha do silenciamento sistemático a qual toda uma população periférica estava condenada, não foi na mesma proporção que outras vozes alcançaram o mesmo feito. Estamos distantes 65 anos das narrativas do *Quarto de despejo* e, no entanto, muitos escritores e escritoras negras ainda parecem compartilhar suas escrevivências de si para poucos, de dentro de seu cômodo para um nicho ainda bastante incipiente e nebuloso. E por quê? Regina Dalcastagnè nos ajuda a entender:

Por isso, a entrada em cena de autores (ou autoras) que destoam desse perfil causa desconforto quase imediato. Pensem no senhor que conserta sua geladeira, no rapaz que corta seu cabelo, na doméstica – pessoas que certamente têm muitas histórias para contar. Agora colem o retrato deles na orelha de um livro, coloquem seus nomes em uma bela capa, pensem neles como escritores. A imagem não combina, simplesmente porque não é esse o retrato que estamos acostumados a ver, não é esse o retrato que eles estão acostumados a ver, não é esse o retrato que muitos defensores da Língua e da Literatura (tudo com L maiúsculo, é claro) querem ver. Afinal, nos dizem eles, essas pessoas tem pouca educação formal, pouco domínio da língua portuguesa, pouca experiência de leitura, pouco tempo para se dedicar à escrita (Dalcastagnè, 2018, p. 08).

Essa situação não se restringe à literatura, mas a toda e qualquer forma de

expressão artístico-cultural brasileira. Se alguns nomes como Emerico despontam no cenário cultural de prestígio no Brasil e no mundo, não foi galgando passos largos. Mas, ao contrário, foi falando aquela linguagem que Nêgo Bispo nos ensina: a da contracolônização. E é este movimento que, hoje, nos coloca em condições de entrar com o projeto Linguagens e Expressões Negras na Escola, apontando possibilidades outras de se narrar as histórias a que fomos educados a ouvir sob uma perspectiva homogênea, única e brancocentrada.

As artes em geral e a literatura em especial são cultura, invenção, inovação, crítica, e por isso mesmo são, sem dúvida, o ponto de partida por excelência para a formação de cidadãos alinhados à uma ética antirracista. As condições para se concretizar esse desafio, no entanto, recaem, talvez, mais sobre a instituição escolar do que sobre a familiar, principalmente pelo caráter laico e democrático que toda escola deve(ria) ter. Para tanto, a formação continuada de professores em letramento racial é crucial para uma educação antirracista que saia do papel, das legislações, dos manuais e entre para a história viva da experiência de sala de aula, como bem aponta Bárbara Carine:

[...] uma educação baseada em referenciais afro-brasileiros, indígenas e africanos para repensar e reconstruir as práticas pedagógicas para produzir algo diferente e capaz de transformar as práticas ocidentalizadas e hegemônicas do currículos em práticas antirracistas (Carine, 2023, p. 13).

A valorização da cultura afro-brasileira, da educação antirracista e da leitura literária podem, nesse contexto, atuar como práticas emancipatórias e formativas da cidadania, ainda que seja, sabemos, um processo lento, de caráter ao mesmo tempo educacional e político. Uma das primeiras estratégias entendemos que seja a *intelectopluralidade*, para trazer mais uma contribuição de Carine. Enquanto docentes, se estendermos o braço na direção de uma estante qualquer em busca de um cientista, escritor, crítico, filósofos, cairá no nosso colo, certamente, um nome de um homem, branco, hetero, cis. Gostaríamos de acreditar que não seria isso, mas as informações estão aí ao nosso alcance para provar. Por isso, em nossas ações formativas no projeto, sempre dizemos que é preciso uma busca ativa atrás de cientistas, escritores, críticos, filósofos negros e negras para que também essas vozes possam falar a públicos cada mais significativos. É o nosso movimento forçado e intencional na direção de uma educação que seja, antes de antirracista, afrofônica. *Trata-se de uma escolha política e pedagógica*⁸, não nos deixa esquecer Carine.

8 Logo na página 11 de *Como ser um educador antirracista*, Bárbara Carine nos confronta com o nosso fazer pedagógico e como ele se constitui de escolhas que irão definir os parâmetros de uma educação pautada no letramento racial ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo abordar algumas ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Linguagens e Expressões Negras na Escola, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Campus São Lourenço do Sul. Ao surgir de uma demanda espontânea da educação básica, a proposta visa a manter diálogo constante e horizontal com a comunidade escolar, com vistas a ampliar espaços de educação das relações étnico-raciais. Conforme aqui discutido, parte-se de uma perspectiva interdisciplinar que articule saberes linguísticos e literários em percursos voltados às linguagens da negritude brasileira, contrapondo visões hegemônicas que permeiam tantas práticas pedagógicas. Diante disso, consideramos que o Projeto ainda tem potencial para a geração de impactos duradouros na comunidade, dado que suas reuniões formativas preveem constante diálogo entre seus diferentes agentes.

Salientamos, ainda, seu compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais por meio das linguagens e suas multissemioses, das artes e do afeto, reverberando aquilo que Petit (2019) tão brilhantemente delinea:

Ler, mas também observar ilustrações, pinturas ou filmes, cantar, contar, desenhar, escrever um blog para compartilhar suas descobertas, são atividades que servem para interpor o real e o eu todo um tecido de palavras, de conhecimentos, de histórias, de fantasias, sem o qual o mundo seria inabitável, mesmo que vivamos em lugares bem mais clementes do que aqueles onde grupos armados se enfrentam. 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).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos - RAAAB**, São Paulo, n. 11, p. 221-230, abr. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CÁRDENAS, Teresa. **Mãe Sereia**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- CORREA, Adriana Gonçalves; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CARVALHO, Érika Loureiro de. Quando a representatividade importa: reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-17, 2022.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. São Paulo: Horizonte, 2018.

DASS, Angélica. Humanæ. **Angélica Dass**, [s.l.], 23 nov. 2020. Disponível em: <https://angelicadass.com/pt/foto/humanae/>. Acesso em: 06 out. 2025.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afrodescendente**: antologia e crítica. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **São Lourenço do Sul (RS)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-lourenco-do-sul.html>. Acesso em: 26 out. 2025.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 1-9, out. 2006.

NASCIMENTO, João Gabriel do. O branco imposto e o negro conquistado: Machado de Assis na propaganda da Caixa Econômica Federal. **Revista da ABPN**. v. 8, n. 20, p. 74-85, 2016.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michele. **Somos animais poéticos**: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. São Paulo, SP: Editora 34, 2024.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-10, jan.-jun. 2008.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: Sesi-SP, 2015.

SANTOS, Antonio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubi Editora/PISEAGRAMA, 2023.

“CINE EGBÉ: O CINEMA NEGRO VAI ÀS ESCOLAS”: CONSTRUINDO CAMINHOS E DIÁLOGOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Luane Bento dos Santos¹

Helena da Conceição Silva Ferreira²

Caio Gabriel Santos Soares³

Kethellen de Sousa Cruz⁴

Manoel Almeida de Jesus⁵

Clarice Chagas Gomes Alves⁶

Ana Luisa da Cruz Souza⁷

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar as ações educativas do projeto de extensão “Cine Egbé⁸: o cinema negro vai às escolas”. O projeto está vinculado

- 1 Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF). Trabalha no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional e pertence ao quadro de docentes do Departamento de Ciências Sociais. É docente da área de Ensino de Sociologia e Fundamentos da Educação, coordenadora de estágio supervisionado da licenciatura de Ciências Sociais e é suplente da coordenação de licenciatura. Doutora em Ciências Sociais pela PUC-Rio e mestra em Relações Étnico-raciais pelo CEFET. luanebentodossantos@id.uff.br.
- 2 Graduanda do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense e bolsista do projeto de extensão Diálogos de fé: conversas sobre intolerância e liberdade religiosa a partir do cinema negro brasileiro. helenacsf@id.uff.br.
- 3 Graduando do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense e bolsista do projeto de iniciação à docência “Escrita de intelectuais negros e indígenas na formação docente em Ciências Sociais”. caiogabriel@id.uff.br.
- 4 Graduanda do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense e bolsista do projeto de iniciação científica “Trajetórias de vidas e lutas das lideranças negras de Campos dos Goytacazes”. kethellensousa@id.uff.br.
- 5 Graduando do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense e bolsista do projeto de extensão Cine Egbé: O cinema negro vai às escolas, majesus@id.uff.br.
- 6 Graduanda do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense e voluntário do projeto de extensão Cine Egbé: O cinema negro vai às escolas, clariceg@id.uff.br.
- 7 Graduanda do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense e bolsista do projeto de extensão Cine Egbé: O cinema negro vai às escolas.
- 8 Nas religiões de matrizes africanas, especificamente o Candomblé, a palavra egbé refere-se

ao Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal Fluminense, campus de Campos dos Goytacazes (Norte Fluminense). A ação de extensão teve início em abril de 2025 e é coordenada pela docente Luane Bento dos Santos, docente do curso de Ciências Sociais e pesquisadora de relações étnico-raciais. O projeto possui dois bolsistas do curso de licenciatura: Helena Ferreira e Manoel Jesus e quatro estudantes voluntários, dois do curso de licenciatura: Caio Gabriel Soares e Clarice Alves e duas estudantes do curso de bacharelado: Kethellen Cruz e Ana Luiza da Cruz Souza. Esses estudantes atuam no processo de elaboração planejamento e organização das ações do projeto de extensão Cine Egbé: o cinema negro vai às escolas, assim como também participam do grupo de estudo do projeto de ensino⁹ da docente mencionada.

Neste texto, as autoras e autores pretendem esboçar como tem ocorrido a implementação do projeto de extensão em escolas públicas da rede municipal da cidade de Campos dos Goytacazes. Especificamente, descrever o processo político-pedagógico de criação das atividades, a entrada nas instituições, a escolha dos temas a serem abordados e como a exibição das produções do cinema negro brasileiro podem contribuir para a efetivação da legislação federal nº. 10.639/2003 e para a disseminação de conceitos, teorias e a produção acadêmica da intelectualidade negra do campo das Ciências Humanas. Dessa maneira, o trabalho está organizado do seguinte modo: na primeira parte, apresentamos o contexto de emergência do projeto. Na segunda parte, realizamos um debate teórico sobre o cinema negro e o uso de suas produções audiovisuais para efetivação da Lei nº. 10.639/2003 na educação básica. Na terceira parte, relatamos a questão racial no município de Campos dos Goytacazes e os objetivos do projeto de extensão. Na quarta parte, abordamos a entrada na instituição escolar e a condução e elaboração da primeira atividade realizada. Na quinta parte, tratamos do processo de criação, idealização e planejamento da segunda e terceira atividade educativa. Por fim, as considerações finais.

O CINEMA NEGRO VAI ÀS ESCOLAS: O PROJETO DE EXTENSÃO CINE EGBÉ

A proposta do projeto de extensão é utilizar as produções audiovisuais, classificadas como pertencentes ao cinema negro, como recursos pedagógicos

a comunidade de terreiro, ou seja, aos membros e as membras que integram um Ilê Axé (Casa de Santo). O termo egbé utilizado no projeto tem por objetivo valorizar as palavras de origem iorubana e popularmente nos terreiros de candomblé.

9 Projeto de Ensino Aquilombar na Formação Docente: Escritas de Intelectuais Negros e Indígenas nas Ciências Sociais. Para mais informações acesse o currículo lattes da pesquisadora: <http://lattes.cnpq.br/2832273346558251>

para contribuir na efetivação de conteúdos relativos a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei federal nº. 10.639/2003).

O cinema negro tem sido uma expressão artística do audiovisual que se caracteriza por contar histórias de vida de pessoas negras, a partir da autoria negra, sem os atravessamentos dos estereótipos, estigmas e preconceitos (Freitas, 2018). Neste tipo de movimento artístico as pessoas negras vivenciam papéis diversos. Além disso, este movimento artístico também contribui para a valorização da memória, identidade cultural e das heranças africanas e afro-brasileiras. De acordo com Ventura; Borges e Sampaio, o cinema negro

[...] a nosso ver, podem se constituir como marcas distintivas deste cinema, a saber: produção majoritariamente composta por pessoas negras, representatividade de corpos negros, protagonismo de atores e atrizes negros e negras, personagens negros e negras com subjetividade densa, e personagens com características não estereotipadas (Ventura; Borges; Sampaio, 2020, p. 295)..

Em suma, o cinema negro é um estilo de linguagem cinematográfica que oferece múltiplas discussões e pontos de vistas sobre a presença negra e africana na sociedade brasileira. No contexto de ensino e aprendizagem nas escolas essa arte pode ser usada para promover debates caros à sociedade brasileira como o fenômeno do racismo em suas variadas manifestações, a saber: racismo institucional (Almeida, 2018), racismo religioso (Nascimento, 2017), racismo ambiental (Rocha, 2022), racismo recreativo (Moreira, 2019) e racismo estético (Xavier, 2020). Problemática social tem impedido que sujeitos negros gozem de cidadania plena (Ventura; Oliveira; Borges, 2020). Ainda pode ser uma ferramenta pedagógica utilizada para despertar o interesse e maiores conhecimentos acerca das manifestações culturais negras disseminadas pelo país e, sobretudo, aplicar a legislação federal de educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana (Lei nº. 10.639/2003) e a Legislação federal nº. 13.006/2014 de cinema nacional na Educação Básica (a Lei prevê a exibição mensal de duas horas de filmes nacionais nas instituições escolares), sendo assim, o projeto de extensão é um relevante parceiro para efetivar a legislação).

Na sociedade brasileira atual, há um avanço do debate público sobre as relações étnico-raciais. Pode-se dizer que a entrada da população negra e indígena nas universidades (através das políticas de ação afirmativa) têm convocado os diversos setores da sociedade civil a repensar as relações raciais. Neste sentido, torna-se relevante refletir em relação a veiculação das imagens das pessoas negras no audiovisual, bem como proporcionar outras cenas, narrativas e papéis para os sujeitos negros e negras nas películas.

Neste contexto político e social, o cinema negro emerge como um importante recurso pedagógico para o campo da Educação, pois possibilita aos educadores abordarem diversos temas sob a ótica dos profissionais negros. Adicionalmente, o cinema negro é uma alternativa política que rompe com as *imagens de controle* (Collins, 2019) e os estereótipos frequentes associados à população negra. Nas telas deste movimento artístico existe o protagonismo negro para além das posições de vivências racistas ou exacerbado culturalismo que mascara as desigualdades raciais do país.

Cabe mencionar que para o contexto escolar, introduzir as obras filmicas do cinema negro é seguir as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais/DCNERER (Brasil, 2004), pois este tipo de movimento artístico também tem como característica a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Além disso, é interessante mencionar que no contexto atual vê-se a ascensão de grupos sociais que defendem a revogação de direitos civis, políticos e sociais que foram conquistados a muito custo, assim como evocam o retorno de governos ditatoriais e outros projetos políticos que impedem o aprimoramento do sistema democrático e seguem na defesa de um modelo educacional de lógica colonial, hegemônica, capitalista e racista (Gomes, 2020).

Diante deste contexto de avanços políticos e tentativas de retroceder em direitos é importante defender projetos de formação docente que estejam em consonância com as DCNERER (Brasil, 2004) e as legislações federais nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008 (legislação de história e cultura indígena na educação básica), com a defesa dos direitos humanos e da democracia. Dessa maneira, compreende-se que a exibição de filmes e a realização de rodas de conversas sobre as produções do cinema negro em escolas públicas da cidade de Campos dos Goytacazes é uma decisão política comprometida com a descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas (Gomes, 2020). Assim como, é mais uma forma de criar espaços para a Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de licenciatura, especificamente na formação docente em Ciências Sociais, como prevê a DCNERER (Brasil, 2004).

Outro aspecto positivo a ser lembrado é que projetos de extensão permitem uma aproximação fértil entre comunidade escolar e a universidade, bem como possibilita que estudantes dos cursos de Ciências Sociais estejam presentes no espaço escolar através de várias modalidades de bolsas e propostas educativas.

Dito isto, considera-se que a proposta do projeto de extensão de exibição de filmes do Cinema Negro e a realização das rodas de conversa é a criação de mais um espaço que garante a presença de assuntos relativos à Educação para as Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana na

educação básica e na formação docente. Desse modo, construindo aproximações mais profícuas entre a universidade e a comunidade escolar, estabelecendo trocas relevantes para a formação dos licenciandos e bacharelados em Ciências Sociais e para a formação continuada dos professores da educação básica e da rede pública.

Em outras palavras, a intenção é fazer valer a educação das relações étnico-raciais na formação docente e no espaço escolar. Nesta direção, educar sujeitos para o exercício de seus direitos e deveres de forma plena e consciente, e, para o combate de qualquer forma de racismo, preconceitos e discriminações raciais. Além disso, deseja-se estimular os sujeitos da escola a reconhecerem a presença negra e africana na sociedade brasileira através das vias da agência (da ação). Considera-se necessário apresentar ao corpo estudantil as inúmeras formas de enfrentamento e organizações políticas, sociais e culturais que pessoas africanas, negras e indígenas criaram para resistir às práticas de violência do sistema colonial, do Império e do Estado Republicano (Santos, 2016). Neste sentido, trazer para o centro as narrativas daqueles sujeitos que historicamente foram silenciados, estereotipados e estigmatizados nas representações dos livros didáticos e em outras mídias.

AS QUESTÕES RACIAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES: UM BREVE PANORAMA

Entre os séculos XVII e XVIII, o município de Campos dos Goytacazes foi a terceira maior cidade com concentração de população de escravizados no estado do Rio de Janeiro. Assim como, foi considerado o maior produtor de açúcar e centro econômico deste período, conforme ressaltam Kenia Maia, Maria Helena Zamora e Rachel Baptista (2019), “Tais fatores culminaram em uma significativa concentração populacional de negros. Em 1836, 59,2 % da população da cidade era de escravizados - 21.123 livres e 30.595 escravos (2019, p. 107)”. Na contemporaneidade, Campos dos Goytacazes é considerada uma das cidades em que há o exercício latente de práticas de discriminação racial contra a população negra. De acordo com a socióloga Luciane Silva (2013), trata-se de um município que ao longo de seu histórico de modernização tem operado sistematicamente para o processo de isolamento e exclusão das pessoas negras da região. Silva ainda alerta para a segregação espacial estabelecida na cidade e para os episódios de discriminação direta nos últimos anos.

Ações que transparecem na divisão racial estabelecida na cidade, como chama atenção a pesquisadora Silva (2013) ao escrever sobre um caso de racismo ocorrido em um Shopping Center localizado no Centro da cidade.

Se um observador menos avisado chegasse à cidade pela primeira vez e interessado no tema (*relações raciais*), observasse situações de trabalho e lazer, perceberia rapidamente uma divisão entre brancos e não-brancos. Bastaria observar os caixas de supermercado em sua avassaladora maioria, os pintores de casas, pendurados em andaimes pela cidade, os funcionários da limpeza urbana....e depois, bastaria visitar o shopping no qual Cássio trabalhava e observar vendedores de lojas, assim como situações de lazer na avenida Pelinca. Provavelmente, nosso observador concluiria que há uma demarcação hierárquica a partir da cor nos espaços de interação urbana (Silva, 2013, p. 67, grifos nossos).

Conforme um dos últimos dados publicados no site do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, o município de Campos dos Goytacazes tem 500 mil habitantes e deste total 50% se autodeclararam negros. Além disso, Campos dos Goytacazes também possui sete quilombos certificados pelo Estado e outras comunidades tradicionais. Apesar deste contexto, Silva explica que o reconhecimento do racismo é bastante tímido na região e quase nunca criminalizado (Silva, 2013).

Considerado o contexto histórico, político e social que colaboram para a permanência e persistência das desigualdades e discriminações raciais no município de Campos dos Goytacazes, entende-se que seja urgente trabalhar as temáticas sugeridas pela DCNERER (Brasil, 2004). Neste sentido, o nosso projeto visa desenvolver os seguintes aspectos: **a)** Exibir as produções do Cinema Negro em duas escolas da rede municipal de Campos dos Goytacazes; **b)** Construir práticas educativas que visam efetivar a legislação federal de educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana (Lei 10.639/2003) e a legislação federal de cinema nacional na Educação Básica (Lei 13.006/2014) nas unidades escolares; **c)** Apresentar as expressões e manifestações culturais afro-brasileiras através das narrativas visuais do Cinema Negro; **d)** Implementar ações extensionistas que contribuam na formação para a Educação das Relações Étnico-raciais, História, Cultura Afro-brasileira e Africana no curso de licenciatura em Ciências Sociais; **e)** Promover debates de caráter sociológico a partir das ferramentas audiovisuais do cinema negro e **f)** Criar diálogos entre a universidade e a comunidade escolar.

A ENTRADA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: A PRIMEIRA AÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO

Como mencionamos o projeto de extensão tem como objetivo político e educativo utilizar as produções audiovisuais do cinema negro brasileiro como recurso pedagógico para colaborar na efetivação de conteúdos relativos à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o ensino de História e

Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei federal nº. 10.639/2003). É neste contexto que no mês de maio de 2025 após a realização do processo seletivo dos bolsistas do projeto de extensão e do projeto de ensino foram iniciadas as primeiras reuniões de alinhamento dos horários e das responsabilidades dos bolsistas, bem como a marcação do primeiro debate de texto do grupo de estudos.

Dessa maneira, os bolsistas Manoel Almeida de Jesus e Caio Gabriel Santos Soares sob a supervisão da coordenadora do projeto, após duas reuniões, elaboraram uma atividade com foco nas produções audiovisuais de cineastas negros e as leituras pertinentes sobre o projeto. Para que a primeira ação do projeto de extensão fosse realizada, o estudante Manoel entrou em contato com a diretora adjunta da instituição escolar da rede municipal, Centro Educacional Municipal do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria do Açúcar de Campos-CEMSTIAC, localizada no Centro da cidade de Campos dos Goytacazes, em uma área comercial e de Ensino Fundamental II, ou seja, os anos finais do ensino fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º ano escolar. Para compreensão do contexto de relação entre o bolsista Manoel e a gestão da escola, segue abaixo o relato do estudante acerca da sua entrada e experiência anterior com o centro educacional:

O meu processo de entrada na escola se deu através da diretora Sandra, pois eu já a conhecia por ter feito um trabalho anteriormente de pesquisa de uma disciplina do curso de Ciências Sociais na instituição. No primeiro contato que tive, ela me recebeu gentilmente, quando eu fui aprovado no projeto cinema negro na escola, me lembrei logo dela e como já tinha o telefone da mesma, entrei em contato imediatamente, como sempre gentil, ela me atendeu e marcou a data do encontro com a coordenadora do projeto Luane Bento. No dia do encontro foi apresentada a metodologia de trabalho do projeto que seria realizado na escola (Relato do bolsista Manoel Jesus, 07 de agosto de 2025).

Após esse primeiro contato, que foi realizado no dia 22 de maio, os dois bolsistas e a coordenadora do projeto combinaram de ministrar a primeira ação de extensão no dia 28 de maio de 2025. Neste dia, trabalhamos com a turma 9 AM01, 9º ano escolar do turno da manhã¹⁰. Assim, exibimos na sala de vídeo da escola com auxílio de projetor, caixa de som (ambos disponibilizados pela escola) uma breve introdução acerca da política de ações afirmativas, especificamente as cotas raciais para a população negra e indígena, as formas de ingresso para a universidade e os tipos de bolsas permanentes, assim como o Programa Pé de Meia, bolsa permanência e bolsas de projetos da UFF. Além disso, também mencionamos a trajetória escolar de cada um dos estudantes do

¹⁰ Devido ao evento I ERAGE - I Encontro Regional Antirracista de Geografia e Educação que foi realizado nas dependências da UFF de Campos dos Goytacazes, no antigo campus da UFF-Campos, a apresentação do projeto para duas turmas do turno da tarde foi cancelada para serem realizadas em outro período oportuno.

projeto e da coordenadora do projeto, a professora Luane Santos que pertence a primeira turma de cotas para negros do Brasil¹¹. Exibimos um material audiovisual explicativo sobre a localização do novo polo da Universidade Federal Fluminense/UFF que está situado na rua Rua Carvalhido Filho, n.80, Centro de Campos dos Goytacazes.

Figura 1: Bolsista Caio apresentando para os estudantes os tipos de cotas da UFF.



Fonte: Acervo pessoal dos autores e autoras.

Naquele momento, notou-se que boa parte dos estudantes da turma de 9º ano escolar não conheciam ou sequer sabiam da possibilidade de cursar a universidade de forma gratuita em seu município (Figura 01). Outra questão abordada pelo projeto e relacionada a necessidade de ações afirmativas para a população negra no Brasil foram as desigualdades raciais. Para isso, os bolsistas exibiram um pequeno vídeo produzido pela Revista Superinteressante e disponível na plataforma Youtube, cujo título é *Desigualdade Racial no Brasil – 2 minutos para entender* (2016). A exibição do vídeo teve como foco explicar de maneira bem didática e lúdica para os estudantes do ensino fundamental II, o fenômeno da desigualdade racial no Brasil. O vídeo traz em dois minutos de exibição um texto que gera incômodo e reflexões, conforme o fragmento “A cada 12 minutos um negro é assassinado e não para por aí: a cor da sua pele influencia na sua educação, saúde e renda. Segundo o [Estatuto da Igualdade Racial], negro é aquele que se identifica como preto ou pardo”.

¹¹ No Brasil a primeira universidade pública a incluir as ações afirmativas para a população negro foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, no vestibular que ocorreu no de 2002 e os estudantes ingressaram nos cursos de graduação da instituição no ano de 2003. A política de cotas raciais da UERJ é um marco na história da política pública de ações afirmativas do Brasil.

A seleção deste vídeo ocorreu por compreendermos ao longo das leituras e debates do grupo de estudo e, sobretudo, a partir do texto do antropólogo congolês, Kabengele Munanga (2001), “Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas”, publicado na Revista Sociedade e Cultura e no ano de 2001, como é necessário pensar diversos recursos para explicar a persistência do preconceito, discriminação racial e racismo que atinge mais da metade da população brasileira, a saber: população negra.

Em seguida a exibição do curta da revista Superinteressante, colocamos a produção acústica da cantora Bia Ferreira chamada *Cota não é esmola!* que está disponível na plataforma YouTube e que foi gravada no programa Sofar em Curitiba (PR). Pode-se observar que ao longo daquela exposição os estudantes teceram alguns comentários e quando os dois bolsistas e a docente perguntaram sobre suas percepções a fim de estimularem, as falas foram mais recorrentes e entusiasmadas sobre a questão do racismo e acesso à universidade.

TRANÇANDO AFETOS: ELABORAÇÃO, CRIAÇÃO E MEDIAÇÃO DIDÁTICA DA SEGUNDA AÇÃO DA EXTENSÃO

É indiscutível que é necessário trabalhar no ambiente escolar a cultura, o pertencimento, a identidade, a coletividade e as estéticas negras como temas fundamentais para que haja uma proposta de educação onde a história e cultura afro-brasileira e africana sejam valorizadas, divulgadas e respeitadas (Brasil, 2003; Gomes, 2002).

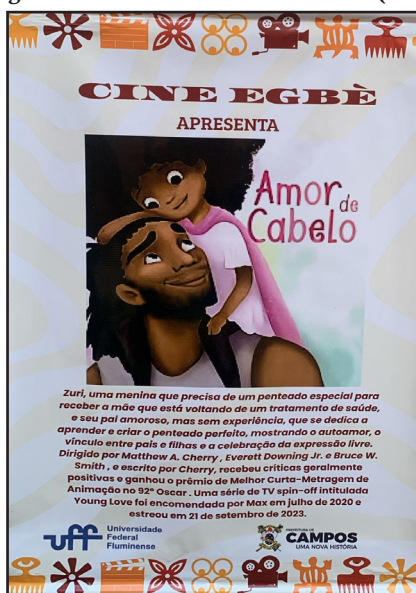
Sendo assim, ao longo das discussões do grupo de estudo e das idealizações e construções das propostas didáticas e pedagógicas das ações do projeto de extensão e, especialmente, a partir da entrada das bolsistas Helena Ferreira e Kethellen Cruz, vinculadas aos projetos de extensão “Diálogos de fé: conversas sobre intolerância e liberdade religiosa nas escolas a partir do cinema negro brasileiro” e projeto de iniciação científica “Trajetórias de vida e lutas das lideranças negras de Campos dos Goytacazes” que são subsidiados pelo edital Mais Ciência 2025 da Prefeitura de Campos dos Goytacazes, bem como a participação das estudantes voluntárias Clarice Alves e Ana Luisa da Cruz Souza, temas como a estética negra e as religiões de matrizes africanas foram escolhidos como fundamentais para serem discutidos com a juventude negra do município de Campos dos Goytacazes.

Neste contexto, temos buscado construir dentro da instituição escolar, um espaço que proporcionem um repertório de diálogos com os estudantes e docentes acerca de temas caros para a população negra e particularmente para a consolidação de uma educação democrática e antirracista. Desse modo,

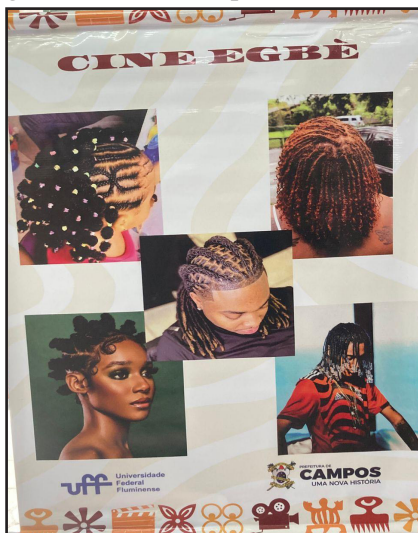
temas como corporeidade e estética negra, assim como o fenômeno do racismo religioso e da intolerância religiosa no Brasil foram selecionados como essenciais para pensar nossas ações pedagógicas. Contudo, devido aos limites deste texto, será apresentado apenas o processo de curadoria e elaboração e planejamento didático de nossa segunda ação que ocorreu na Escola Municipal Wilmar Cava Barros (localizada no bairro Parque Novo Jockey). Ainda é preciso dizer que devido a vários desencontros, calendário escolar nada flexível entre outras questões que dificultou a continuidade de seguir trabalhando na escola onde foi desenvolvida a primeira ação. Dessa maneira, no mês de setembro o projeto Cine egbé e outros projetos coordenados pela docente Luane Bento passaram a ser executados na Escola Municipal Wilmar Cava Barros.

Para elaborar e organizar a nossa segunda atividade, exibimos em um dos nossos encontros quinzenais, do grupo de estudo, os seguintes curta-metragens: *Enraizadas* (2019) de Gabriele Roza e Juliana Nascimento, *Amor de Cabelo* de Matthew A. Cherry e Bruce W. Smith (2019) (Figura 02) e *Abebé* de Keila Serruya Sankofa e Coletivo Encrespa Geral de Manaus (2019). Debates como os curtas apresentavam a estética capilar da população negra por uma perspectiva poética e afirmativa ainda discutimos como seria trabalhado a temática da corporeidade negra na segunda ação de extensão. Dessa maneira, elaboramos banners com sinopse dos filmes, trajetórias profissionais dos cineastas negros e negras e alguns com imagens de penteados afro (Figura 03).

Figura 02: Banner do curta Hair love (2019)



Fonte: Acervo pessoal dos autores e autoras.

Figura 03: Banner com penteados trançados

Fonte: Acervo pessoal dos autores e autoras.

Além da exibição dos curtas, também levamos livros sobre a temática dos cabelos, infanto-juvenis e acadêmicos, e livros sobre manifestações culturais afro-brasileiras e afrodiaspóricas, assim como cabelos sintéticos coloridos (jumbo), lãs coloridas, pente garfo e pente fino e lastex, conforme a imagem abaixo.

Figura 04: Mesa com livros infantojuvenis e acadêmico e materiais para trançar cabelos

Fonte: Acervo pessoal dos autores e autoras.

Vale dizer que a proposta de atividade aconteceu no dia 8 de setembro, período da manhã e no período da tarde. No período da manhã, o trabalho foi realizado com as turmas da docente L. da disciplina de história com duas turmas

do 7 ano escolar e no período da tarde com uma turma do 8 ano da docente L. de história e uma turma do 7 ano do docente W. da disciplina de Geografia. A exibição ocorreu numa sala de multitarefa da escola, pois não há na instituição auditório ou uma sala para realização de trabalhos artísticos.

Antes da exibição dos filmes a equipe foi apresentada para os estudantes e abordamos a importância das ações afirmativas para combater as desigualdades raciais no Brasil. Posteriormente a exibição dos curtas foi distribuído para os estudantes os livros expostos. Muitos estudantes ao verem os livros com temática das religiões de matrizes africanas ficavam curiosos e folheavam, outros reproduziam falas oriundas do racismo religioso e das discriminações raciais. Contudo, essas falas eram em tom de voz baixo, popularmente conhecidas como cochichos.

Também foi solicitado que os estudantes respondessem às seguintes perguntas de modo escrito ou através de desenhos ou ainda através de falas: **1)** O que você sentiu ao ver o filme?”, **2)** O que você achou do filme?”, **3)** Quais lembranças o seu cabelo lhe traz?”. Muitos estudantes fizeram desenhos, alguns escreveram e apenas um estudante da manhã e outro da tarde falaram sobre como percebiam seus cabelos.

De modo geral, consideramos que a atividade alcançou o objetivo que foi gerar curiosidade, questionamentos, valorização das culturas afro-brasileiras e africanas e interesses dos alunos e alunas pelos livros expostos e temas propostos. Enquanto os bolsistas do projeto penduravam os banners dos penteados trançados e dos cineastas negros pelo espaço escolar muitos estudantes se aproximavam e perguntavam: O meu cabelo desse tamanho dá para trançar? Vocês vão fazer a trança igual do Oruam em nós? Devido o interesse dos estudantes em terem os cabelos estilizados com tranças e aprenderem a fazer tais penteados, combinamos de realizar após quinze dias da ação uma oficina de tranças. A oficina ocorreu na quadra da escola e durante o evento, exibimos filmes e vídeos clipe com a temática, expomos livros e banners dos cineastas negros e negras, banner com significados de alguns penteados afro e africanos e realizamos algumas dinâmicas.

Em termos pedagógicos, as atividades elaboradas e executadas as ações extensionistas na escola tiveram por objetivo combater as visões preconceituosas, etnocêntricas e evadas de racismo que circulam na sociedade brasileira acerca dos corpos e dos cabelos dos sujeitos negros. Como expõe Nilma Gomes (2002):

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos nós participamos. Considerando a construção histórica e do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo

dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros[...] por isso mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar sentimentos de autonomia, expressos nas formas ousadas e criativas de usar os cabelos (Gomes, 2002, p. 43).

Outro dado pertinente a ser comentado é que o uso de penteados trançados é recorrente na comunidade negra, principalmente porque confeccionar tranças afro nas madeixas é uma prática cultural que nos foi legada pelas civilizações africanas e mantidas no Brasil através da atuação das mulheres negras. Como informa Luane Santos (2019):

No contexto social afro-brasileiro, trançar cabelos é uma das heranças presentes e deixadas pelos nossos ancestrais africanos na memória coletiva (negra). Encontramos nas famílias negras a prática de trançar cabelos como um dos primeiros recursos estéticos a serem utilizados na manipulação dos fios, principalmente quando estes se apresentam crespos e em corpos femininos. Os penteados trançados na vida de mulheres negras fazem parte das intervenções corporais estéticas utilizadas sobre os cabelos ao longo da história de vida. Saber adornar o cabelo com penteados trançados não é nenhuma novidade para muitas mulheres negras, pelo contrário, estilizar os cabelos com tranças é uma prática do íntimo, normalmente aprendida no contexto familiar ou em outros espaços de sociabilidades negras. Fazer “trancinhas” soltas, rasteirinhas, embutidas e coquinhos são modos de pentear os cabelos repetidos na história de muitas famílias negras e mestiças, principalmente para encaminhar seus filhos à escola (Santos, 2019, p. 64).

Nas palavras da bolsista Kethellen que nos relatou sua experiência em cuidar dos cabelos das suas sobrinhas, confeccionar tranças afro significa:

É uma forma de fortalecimento tanto da autoestima como da relação entre os laços familiares, uma relação que acontece a partir de um penteado que a mãe faz na filha, a filha faz nos irmãos e nas sobrinhas. Muitas das vezes começa como um experimento e com o tempo vira hábito e uma tradição familiar, nos momentos em que a trança está sendo confeccionada há risadas, reclamações pela demora, mas quando é finalizada se torna momento de alegria e comemoração (Relato da estudante Kethellen Cruz, 07 de agosto de 2025).

Ainda vale mencionar que apesar da estética e cultura negra estarem sendo popularmente divulgadas, incentivadas e exibidas nas redes sociais e outros veículos de mídias, os elementos e práticas culturais da população negra não deixam de ser alvos de diversos comentários preconceituosos e discriminações raciais. Por essa razão, pensamos que trabalhar esses assuntos em escolas da rede municipal de Campos dos Goytacazes é uma forma de combate o racismo efetivando uma educação antirracista e de promoção da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Pensando a partir de Stuart Hall (2003), que nos diz que a identidade se dá a partir de sistemas de significação e representação cultural. Utilizamos as produções audiovisuais do cinema negro brasileiro para colaborar no processo de construção e afirmação das identidades negras, assim como na construção da autoestima de jovens negros. Entendemos que o uso das produções audiovisuais do cinema negro serve como recursos que permitem o processo de identificação com similares, a partir do protagonismo negro contribuindo no processo de formação da identidade dos jovens negros e negras. Por fim, esperamos que a realização desta atividade propicie reflexões no corpo discente e interesse em conhecer mais sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, conforme prevê a Lei federal 10.639/2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação do projeto Cine Egbé é fundamental para o rompimento de ideias e ideais racistas presentes na sociedade campista, tendo em vista seu histórico escravista. A escolha de atuação nas escolas municipais, trabalhando com alunos de educação básica, do ensino fundamental II, é um meio de não somente acessar os jovens, mas também através deles tocar seus familiares e expandir o conhecimento acerca de questões raciais que envolvem cabelo, autoestima, identidade, religiões de matriz africana e cultura afro-brasileira.

Com a falta de políticas públicas de ações afirmativas e culturais que exaltam a cultura negra em Campos dos Goytacazes é de suma importância a existência e atuação de projetos como o Cine Egbé, Diálogos de fé e Trajetórias de vida e lutas das lideranças negras de Campos dos Goytacazes para o combate ao racismo institucional, racismo religioso, racismo ambiental, racismo recreativo e racismo estético.

Posto isso, o projeto se encontra em processo inicial, mas já com impactos relevantes e com boas perspectivas. Através do tempo e das experiências no campo o projeto vai se adaptando às necessidades e especificidades de cada turma, mas sem fugir da temática principal, que é apresentar e utilizar o cinema negro brasileiro como recurso pedagógico e para isso, faremos a curadoria de filmes que melhor se adequam a cada contexto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural** (Coleção Feminismos Plurais). São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº. 3, aprovado em 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREITAS, Kênia. Cinema Negro Brasileiro: uma potência de expansão infinita. In: SIQUEIRA, Ana *et al* (Org.). **Festival Internacional de Curtas de Belo Horizonte (Catálogo)**. Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.223-246.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.21, p. 40-51, set.-dez. 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas; BAPTISTA, Rachel Fontes. Reflexões sobre o racismo em Campos dos Goytacazes: um olhar existencialista sobre a descolonização. **Revista de Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 105-112. 2019.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo** (Coleção Feminismos Plurais). São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas, **Revista Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul.-dez. 2001.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**. Brasília -DF: v. 6, n. 2, p. 51-56, 2017.

ROCHA, Flávio. A perspectiva racial do racismo ambiental: uma análise do conceito no Brasil e a população sacrificada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. **Revista da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/ As (ABPN)**, v. 14, ed. esp., p. 121-140, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Modos Quilombolas. **Revista Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 9, p. 58-65, set. 2016.

SANTOS, Luane Bento dos. Entre tranças e adornos: o legado africano de trançar cabelos por uma perspectiva do patrimônio cultural. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 63-75, 2019.

SILVA, Luciane Soares da. “Por que seria eu?” O caso Cássio: racismo e discriminação em Campos dos Goytacazes. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**, n. 01, p. 64-76, jul.-dez. 2013.

VENTURA, Hélio Lucio dos Reis; OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de; BORGES, Roberto. Cinema Negro a Educação Antirracista: uma possibilidade de reeducação do olhar. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, jun.-set. 2020.

XAVIER, João Paulo. **Racismo estético**: descolonizando os corpos negros. Minas Gerais. João Xavier, 2020.

Filmes

Abebé. SANKOFA, Keila Serruya. Manaus, Grupo Picolé da Massa, 2019. MP4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IDmUQe6cKmU>. Acesso em: 29 out. 2025.

Hair Love. CHERRY, Matthew A. Nova Iorque: BlacKkKlansman 2019. MP4. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gLfIDN6A_ZQ. Acesso em: 29 out. 2025.

UFF: Universidade pintada de povo. Comunicação da Universidade Federal Fluminense. COMUNICAÇÃO UFF. Niterói (RJ): Equipe de Comunicação da UFF, 2025. MP4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uYK5rpbXlAA>. Acesso em: 29 out. 2025.

Bia Ferreira - Cota Não é Esmola: Sofar Curitiba. FUTATA, Leticiah. Curitiba (PR): Hair Studio - Duda Dalzoto, Leticiah Futata & Luciano Meirelles, 2018. MP4. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM&list=RDQcQIaoHajoM&start_radio=1. Acesso em: 29 out. 2025.

Desigualdades raciais em 2 minutos. REVISTA SUPERINTERESSANTE. São Paulo: Superinteressante, 2016. MP4. Disponível em: <https://youtu.be/ufbZkexu7E0?feature=shared>. Acesso em: 29 out. 2025.

Enraizadas. ROZA, Gabrielle; NASCIMENTO, Juliana. Rio de Janeiro: Lab Curta, 2019. MP4.

O PROJETO PÉROLAS NEGRAS E OS SEUS DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS, ÉTICOS E ESTÉTICOS NO EMPODERAMENTO DE MENINAS NEGRAS

Andreza Lorrane de Souza Bernardes¹

INTRODUÇÃO

Sou Andreza Lorrane de Souza, advinda de uma família numerosa, sou a mais velha de 5 irmãos, sendo eles, Josué, Thauan, Mércia e Esthéfane. Quero contar que minha história não começa em mim e sim na minha bisavó Terezinha Francisca de Jesus, minha bisá sempre me inspirou muito, mulher forte de muitos valores, que sempre nos cuidou com tanta garra e amor, infelizmente faleceu no ano 2017, ano também que entrei na universidade, não me viu como professora e nem casar, mas hoje eu sei que vivo as bençãos e as orações dela.

Sou, também, neta de Maria do Carmo Ramos, somente quem é neto e neta de uma Maria sabe como elas são. Mulher que é fascinante em toda sua história, também cuidou de seus filhos e agregados, porque na minha avó sempre cabe mais um.

Minha mãe, Andrea de Souza Ramos, mesmo com todas as dificuldades de ser mãe muito nova, agarrou a responsabilidade com unhas e dentes. Lembro-me de vê-la pentear e trançar os meus cabelos ainda muito pequena para ele ir sempre arrumado para a escola, era o nosso momento, mãe e filha, bell hooks nos fala muito sobre esse momento no seu texto “Alisando o nosso cabelo” sobre o esforço de “dominar” os cabelos ditos rebeldes e nos conta que não é uma necessidade de embranquecer-nos, mas um rito para se sentir pertencente a condição de mulher, uma transição mesmo.

Naqueles dias, esse processo de alisar o cabelo das mulheres negras com pente quente (inventado por Madame C. J. Waler) não estava associado na minha mente ao esforço de parecermos brancas, de colocar em prática os padrões de beleza estabelecidos pela supremacia branca. Estava associado somente ao rito de iniciação de minha condição de mulher. Chegar a esse ponto de poder alisar o cabelo era deixar de ser percebida como menina (a

¹ Graduada em Pedagogia. Professora auxiliar na Educação Infantil – Educação Básica da rede pública. E-mail: andreza.souza@ufv.br.

qual o cabelo podia estar lindamente penteado e trançado) para ser quase uma mulher. Esse momento de transição era o que eu e minhas irmãs ansiávamos (hooks, 2005, p 01).

Em toda minha idade escolar, nunca me via representada, ouvida e confesso que sempre quis me enquadrar num estereótipo que não era o meu, mas era aceito pela sociedade à minha volta. E sempre com os mesmos discursos de que o branco era mais bonito, que tal personagem tinha que ser a menina “clarinha” e dos cabelos longos ou que o corpo e a cor se enquadram mais. Por esse motivo, e outros que até mesmo antes da idade escolar, minha mãe já alisava meus cabelos como uma forma de amenizar as piadinhas, mas que infelizmente nunca foram suficientes para não sofrer o racismo cotidiano ao longo das nossas vivências negras.

Na adolescência, o que era apenas “brincadeirinhas inocentes” dos coleguinhas de turma, se tornava quase que num pesadelo. Na minha casa, minha mãe sempre nos afirmava quem éramos e deveríamos sentir orgulho de sermos negras. Foi quando, no último ano do ensino médio, decidi não “relaxar” mais os meus cabelos, e também foi quando me deparei com uma oficina realizada pelo Projeto Pérolas Negras.

De acordo com Raíssa Rosa Quadra o Projeto Pérolas Negras, vem desenvolvendo atividades pela Casa Cultural do Morro desde junho de 2013 na cidade de Viçosa, MG, como forma de valorização da beleza negra, utilizando como base a Lei 10.639 (Brasil. 2003), que estabelece como obrigatório o estudo da Cultura Africana e Afro Brasileira nas escolas públicas e particulares. O projeto procura responder a um dos principais desafios que se apresenta para os afro-brasileiros: a autoestima, uma vez que se verifica na sociedade brasileira a desvalorização da imagem e da história do negro.

Desde 2013, as atividades socioemocionais e educacionais do projeto Pérolas Negras têm como principal missão estimular crianças negras a viverem na sociedade brasileira, procurando formas de resistir, embora sabendo que existir é um propósito em comum para todos. Visto que viabilizar metodologias humanizadas e antirracista possibilita a manutenção da ressignificação de crenças limitantes, em sua maioria, herdadas de gerações passadas engatilhadas no período de e pós escravidão (Quadra, 2019a, p. 56).

Conheci o projeto Pérolas Negras na escola onde eu fazia o terceiro ano do ensino médio, na cidade de Teixeira, Minas Gerais, como programação do Programa Semana de Educação para à Vida, visto que é uma iniciativa estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para garantir a formação integral do jovem, pois promove o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Trata-se de um projeto que mudou e tem mudado a vida de muitas meninas negras que por ali transitam e são reeducadas para as relações.

Um projeto que mudou a minha vida, assim, o Pérolas Negras me mostrou naquele dia que era realmente possível passar pela transição capilar e não somente esse ato libertador, mas que dava para mudar todo o modo de pensar sobre si e sobre os outros. Que todos os cabelos podem ser cuidados e serem lindos. E como foi impactante não só para mim, mas para todos que conviviam comigo.

Em toda a minha trajetória acadêmica, não encontrei um assunto que me instigasse e me apaixonasse como o projeto Pérolas Negras. Falar do projeto não é somente falar de algo que conheço, mas a oportunidade de trazer à tona conhecimento dos meus para os meus. Assim, o objetivo deste trabalho de conclusão de curso é fazer uma autoetnografia sobre as experiências no Projeto Pérolas Negras, buscando apresentar as atividades desenvolvidas no projeto; dialogar a relevância do projeto e narrar as minhas vivências e produção de sentidos no que tange ao empoderamento negro.

Ademais, considerando o potencial educativo e emancipatório antirracista do Projeto Pérolas Negras, este trabalho de conclusão de curso, trata-se de um artigo autoetnográfico no qual, tenho por pretensão apresentar o projeto e os seus desdobramentos na formação de minha identidade e identificação negra.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

De acordo com Joselina da Silva e Maria Simone Euclides (2021), a autoetnografia, trata-se de uma proposta de pesquisa qualitativa e que consiste em uma proposta teórica e metodológica ancorada na imersão pessoal de análise e reflexão crítica, do indivíduo dentro de um contexto macro. Joselina da Silva e Maria Simone Euclides (2021), avançam na compreensão das autoetnografias, trazendo como ponto de análise e conceito as autoetnografias feministas negras. Estas consistem em uma análise situada sobre as questões raciais e de gênero, tendo como caminho basilar para as reflexões os *selfs* de mulheres negras.

Nesse sentido, “a autoetnografia, o estudo da cultura, dá suporte a essa metodologia, onde o *self* é conectado com o ambiente social e notadamente com o contexto em que esteja inserido” (Silva; Euclides, 2024, p. 127) Baseio-me principalmente numa vertente da autoetnografia onde o foco é a expressão *self* que segundo as autoras conecta o ambiente com o contexto no qual está inserido, que no meu caso é o Grupo Pérolas Negras.

Ainda no campo das autoetnografias negras, as referidas autoras, traçam um paralelo entre o potencial das autoetnografias para currículos emancipadores e antirracistas. Elas consideram a autoetnografia negra como “um caminho epistemológico, teórico e metodológico em prol de um currículo escolar enegrecido e enegrecedor” (Silva; Euclides, 2024, p. 123).

Nesse sentido, as autoras abordam o currículo numa perspectiva que a autoetnografia se torna um caminho metodológico possível para uma educação antirracista e de representatividade, onde não só uma educação eurocentrada é tomada como verdade de ensino “podemos utilizar as autoetnografia negras como referencial na e para uma educação antirracista”, partindo das cosmovisões e incertezas dos diversos sujeitos que compõem o espaço educativo (Silva; Euclides, 2024, p. 123).

A educação que o grupo Pérolas Negras propõe, pode ser compreendida como umas das formas de ensino e como um caminho possível de educação antirracista, como bem abordam as autoras (Silva; Euclides, 2024) por isso, elas falam sobre a importância de perceber o currículo como um meio de formar, informar e não de deformar o indivíduo na sua construção e percepção de mundos.

TORNAR-ME NEGRA!

Me tornar negra vai muito além de um mero conflito de adolescente e de estética capilar, fui me descobrir negra aos 18 anos, pois apesar de me ser reafirmado em casa sempre o fato que eu sou negra, as atitudes, modo de pensar, vestimenta e cabelo valorizados socialmente (mídia por exemplo), condizia e ditavam a cultura da sociedade branca e o meu corpo se constitui como uma “peça” que estava fora do lugar.

Nilma Lino Gomes (2003), nos fala como somos construídas através de tudo que nos rodeia e os ambientes no qual frequentamos. Nessa foto acima, eu estava em processo de transição capilar, ou seja, estava esperando ele crescer para tirar toda a química do cabelo e ele se revelar como é. Por muitos anos eu quis “domá-lo” para ser bem aceita, me sentir bonita e vista pelas pessoas, só me descobri realmente quando percebi que a forma como eu me via e via o meu cabelo já não fazia sentido para mim. “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (Gomes, 2003, p. 171).

Visto que em todos os lugares nos quais frequentamos, seja na escola que, apesar de pública, sempre me privou de ser negra, seja na igreja na qual frequento, que apesar de ser um lugar seguro e acolhedor pra mim hoje, sempre foi um espaço para o privilégio branco. Mesmo sendo criada numa igreja de bairro onde os seus fiéis sempre foram majoritariamente negros, fui entender sobre a minha fé e religião e como a Bíblia Sagrada fala sobre o racismo e outras questões que me permeiam enquanto mulher negra, muito mais tarde, já adulta mesmo.

Se a dominação pode ser inevitável como fato social, é improvável que ela permaneça hegemônica como uma ideologia no interior dos espaços sociais em que as mulheres negras falam livremente. Esse domínio de um discurso relativamente seguro, mesmo que restrito, é uma condição necessária para a resistência das mulheres negras. Famílias estendidas, igrejas e organizações comunitárias, são espaços importantes nos quais o discurso seguro potencialmente pode ocorrer (Collins, 1990, p. 06).

Collins (1990), então nos mostra quão importante é ter uma rede de apoio que nos reafirme e nos proteja para um diálogo seguro e transformador que as nossas vivências nos apresentam. O tornar-se negra em mim mudou todo o meu histórico familiar acerca de uma sociedade branca racista e a busca de resgatar nossa ancestralidade e um olhar mais compreensivo para os meus, que são vítimas de um sistema racista patriarcal que em nada coopera para a ascensão dos meus. Como diz a autora Neusa Santos Souza em seu livro *Tornar-se Negro*:

Saber- se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar- se em suas potencialidades (Souza, 1990, p. 17-18).

Reportar a minha verdadeira identidade me fez entender quem realmente sou numa sociedade branca, classista, elitista, racista e patriarcal e a ter um olhar mais atento ao que acontece à minha volta. Hoje sou uma Andreza, muito mais sensível e atenta aos traumas que uma “simples” falta de representatividade pode fazer em uma criança e também como ela pode nos transformar por completo.

Ser aquela a quem outras meninas se espelham é de grande importância dentro de uma educação antirracista, onde suas indagações podem ser ouvidas e até mesmo compreendidas. Meu processo de transição capilar, apesar de ter sido um processo doloroso pelas texturas diferentes, foi transformador não só para mim como para todos que estavam à minha volta.

Recordo-me de um episódio onde um amigo meu trabalhava num escritório de contabilidade, e com eu havia acabado de sair do ensino médio e estava a procura de um emprego, ele me falou sutilmente que lá tinha vaga e que eu tinha o perfil para vaga, mas eu teria que ir de cabelo arrumado, como se eu meu cabelo Black Power não fosse alinhado o bastante para ser secretária, por essa fala eu nem fui para a entrevista nesse lugar.

No momento que tive que lidar com as situações que a minha cor e agora o meu cabelo me expunha, percebi que eu deveria fazer algo para mudar, tanto para as minhas irmãs e primas como para outras meninas que são negras, a educação e o projeto Pérolas Negras chegou e amadureceu esse cenário dentro de mim.

PROJETO DE PÉROLAS: UM DIVISOR DE ÁGUAS NA MINHA VIDA

O que narrei e refleti no tópico acima, só foi possível a partir das experiências e vivências junto ao projeto, que como já disse desde o início foi “um divisor de águas em minha vida”. Em fevereiro de 2016, fui conhecer a Organização Não Governamental Casa Cultural do Morro - Associação Carla Rosa, lugar que foi projetado para cuidar e assistir crianças do Bairro Carlos Dias (Rebenta Rabicho) em Viçosa- MG. Além de ser um “espaço seguro” (Collins, 1990), onde aconteciam as oficinas fixas do projeto e outros projetos da ONG, me tornei voluntária do espaço e me apaixonei. O Pérolas tinha me feito descobrir tantas coisas sobre mim e sobre minha família que eu queria e ainda quero que outras meninas e mulheres se redescubram e renasçam para a vida e entendam para o que realmente nasceu para fazerem.

As oficinas e rodas de conversas que aconteciam dentro do projeto, como “Quem é você na fila do pão?” que trazia reflexões valiosas de várias autoras, como bell hooks e Djamilla Ribeiro, poetisas do Slam como Tamara Franklin, Mel Duarte, Mariana Felix entre outras.

As oficinas de autocuidado ecoava por todo ambiente como uma bomba de transformação não só para as meninas que estavam sendo cuidadas, porque até isso nos é negado, como também para nós como arte educadoras e dividir esse momento com elas era de uma magnitude que talvez nem conseguirei expressar aqui, mas tudo que vivi no projeto seja nas palestras nas escolas, conhecendo meninas de todo tipo, ou na casa cultural com encontros semanais de autocuidado e reflexões transbordava na minha casa como um remédio para as mulheres da minha família. bell hooks (2008) nos diz muito sobre essa forma de autocuidado entre pessoas negras, ao afirmar que “num contexto de pobreza, quando a luta pela sobrevivência se faz necessária, é possível encontrar espaços para amar e brincar, para se expressar criatividade, para se receber carinho e atenção” (bell hooks, 2008).

Ao me descobrir, me vi educadora e assim como eu tantas possibilidades se abrem quando sabemos quem somos, se quiser, por exemplo, fazer graduação faça, mas também se quiser se um manicure seja, acredito piamente que sempre será a melhor em qualquer profissão que exercer, mas não somente na área profissional, mas em todas as outras, pois, quando sabemos o nosso valor paramos de mendigar amor e avançamos para o melhor que esta terra pode nos dar, nos descobrir para fazer o que nascemos pra fazer é ser livre de tudo que nos aprisiona antes mesmo de nós nascermos.

Por meio de oficinas de autoestima e identidade nas escolas durante todo o ano do projeto naquele ano de 2014, a então coordenadora do projeto, Raíssa Rosa, foi convidada pela escola estadual “Doutor Mariano da Rocha”, escola

onde eu estudava, para ministrar uma oficina de autoestima. Nesse momento, já estava em processo de transição capilar, e com a autoestima baixa devido às duas texturas do cabelo e por não me identificar e me sentir totalmente negra, participei da oficina naquele dia e voltei para casa com um olhar totalmente novo de quem eu realmente era. Mas, somente em 2016 fui de fato conhecer o projeto e tudo que o projeto proporciona por meio de suas atividades. Carolina Maria de Jesus fala em seu livro, o “Quarto de Despejo” diz muito sobre o que sentia naquele momento:

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais educado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existem reencarnações, eu quero voltar sempre preta (Jesus, 1955, p. 65).

Logo depois que terminei a transição capilar e fiz o *big chop*², a minha mãe, as minhas irmãs, minha avó, até minhas tias e primas mudaram suas formas de cuidar dos cabelos e o pensamento em relação de quem realmente eram. O empoderamento começou comigo e se estendeu a toda minha família. As oficinas do projeto as quais participei reverberaram para além da minha participação, reverberaram de modo que nem me dava conta.

Nesse mesmo ano eu estava em tratamento terapêutico para tratar um princípio de depressão, foi então que a terapeuta sugeriu que aplicasse atividades que desse prazer à minha rotina, desde então, comecei a fazer trabalho voluntário na Casa Cultural do Morro onde o projeto Pérolas Negras acontecia, logo que cheguei na ONG me deparei com uma realidade que até aquele dia eu só tinha ouvido falar de crianças e adolescentes que só queriam uma oportunidade de um lugar melhor e seguro. Sendo geograficamente marginalizados pela sociedade e pelo poder público.

Neste momento não só o Pérolas Negras, mas, como a ONG de forma integral me deu uma nova perspectiva dos próximos passos que daria, visto que estava já formada no ensino médio há um ano, com uma mentalidade limitada ao que vivi durante toda a minha trajetória escolar, foi quando me enxerguei enquanto arte educadora e instrumento de transformação de crianças e adolescentes, algo que sempre falo para as pessoas quando me perguntam sobre o porquê cursar Pedagogia sempre me remete ao espaço e as pessoas que encontrei pelo caminho nos anos que atuei no projeto: os pais, as fundadoras Raissa Rosa, Carla Valéria Rosa e as crianças e adolescentes que atendemos e todas as suas histórias, que me formou e me forma educadora hoje, e no final sempre vem a frase clichê, mas que em mim se faz muito real “não foi eu que

2 O *big chop* é o último passo da transição capilar, é o corte para retirar os últimos vestígios de química nos fios.

escolhi a educação ela que me escolheu.

O Pérolas se tornou um refúgio para mim, um lugar seguro onde eu me via sempre representada, e eu queria fazer isso também por outras meninas e mulheres, por isso sempre digo que não fui eu quem escolheu a educação, ela escolheu a mim. Nesse contexto, depois de ter acabado de sair do ensino médio e enfrentar as mazelas do meu entorno, numa conversa com minha psicóloga na época, ela me fez ver que eu estava muito ociosa e me sugeriu fazer trabalho voluntário foi quando me lembrei de procurar o projeto novamente e lá me descobri como educadora e formadora de pessoas.

Hoje, me formando em Pedagogia, em uma das melhores universidades do país, a educação me salvou e através dela sei que posso transformar tudo à minha volta. O projeto Pérolas Negras não só trabalha sobre a estética capilar e como isso implica na autoestima de uma criança, mas com uma pedagogia da identidade, do pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pérolas Negras é um projeto de grande relevância para o município de Viçosa - MG e como também para todos os lugares onde passou sendo significativa sua atuação enquanto produtora de conhecimento, autoestima e identidade. Decidi falar sobre o Pérolas Negras para mostrar que é possível, sim, transformar crianças e adolescentes por meio de referências que aproximem de sua realidade, e que podem sim ser o que quiserem ser, fazendo um paralelo enquanto arte educadora dentro do projeto fazendo um resgate histórico de todas essas vivências. O mesmo, nesse ano comemorou 10 anos, e está numa configuração diferente da inicial, mas com o mesmo objetivo de ser um espaço que impulsiona mulheres e meninas a viver de forma plena com sua identidade e orgulho de ser quem são.

No projeto Pérolas Negras tive experiências nas oficinas e metodologias pedagógicas como as oficinas de autocuidado (bell hooks, 2008), que trabalham não só a autoestima das participantes como também as fazem refletir sobre o que acontece no ambiente ao seu redor, enquanto meninas negras.

O Grupo Perolas Negras hoje conta com várias ferramentas de capacitação para as/os professoras/es que querem e se interessam em trabalhar a educação antirracista como e-book, cartilhas e capacitações para o docente. Uma dessas ferramentas é o manual feito pela Raíssa Rosa Quadra, *5 Passos para trabalhar Afirmação Identitária Com Crianças* onde contém metodologias que podemos trabalhar com nossos estudantes sobre representatividade, afetividade, pertencimento, inteligência social e ludicidade.

Assim como fui “salva” de certa forma pelo projeto, acredito que

trabalhando autoestima, afirmando e sendo representação para os educandos podemos trabalhar não só para ensinar, mas transformar a vida de cada um deles. A Raissa Rosa, numa entrevista ao G1, destaca muito bem ao falar que o projeto entra no espírito de quem participa. “A gente conseguiu entrar no espírito destas meninas. Eu falo que a gente trabalha como um curativo nos buracos feitos nas almas delas por causa do estereótipo estético. Alcançamos uma ideia muito maior e queremos ir ainda mais longe” (Quadra, 2019b. p. 01).

Minha jornada de cura e libertação contra as mazelas do racismo permite que eu, como professora negra, tenha um olhar atento e solidário aos meus alunos, protegendo-os dos efeitos devastadores do racismo e da discriminação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em nov. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Natália Luchini. Revisão da tradução: Bianca Tavorali. São Paulo: Boitempo Editorial, 1990.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan.-jun. 2003.

hooks, bell. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba**, 2005. Disponível em: coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html. Acesso em: 10 set. 2024.

hooks, bell. Vivendo de Amor. **Blog Nalui Dread [online]**, jun. 2008. Disponível em: https://naluidread.blogspot.com/2008/06/vivendo-de-amor-bell-hooks-o-amor-cura_9183.html. Tradução de Maísa Mendonça. Acesso em: 28 jan. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. São Paulo: Paulo de Azevedo LTDA, 1955.

QUADRA, Raíssa Rosa. **Manual 5 passos para trabalhar afirmação identitária com crianças**. 2 ed. [S.l.]: Pérolas Negras, 2019b.

QUADRA, Raíssa Rosa. **Projeto Pérolas Negras Brasil- uma experiência de educação antirracista pelo afeto**. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019a.

SILVA, Joselina; EUCLIDES, Maria Simone. Autoetnografias de Professoras Doutoradas Negras: Espaços Familiares De Fortalecimento. **Revista INTEREDU** (Investigación, Sociedad y Educación), v. 1, n. 4, 2021.

SILVA, Joselina EUCLIDES, Maria Simone. Autoetnografia negra feminista: epistemologias e subjetividades para um currículo antirracista. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 29, n. 67, p. 121-136, set.-dez. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro ou As Vicissitudes da identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social**. 2 ed. [S.l.]: Editora Zahar, 1990.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ANTIRRACISTA PARA AS CIÊNCIAS BÁSICAS NA PERSPECTIVA *E-LEARNING*

*Francisca Márcia Costa de Souza*¹

*Thays Millena da Costa Alves*²

*Vitória Soares Barroso*³

*Whellen Teixeira de Almeida*⁴

INTRODUÇÃO

A divulgação científica constitui uma dimensão essencial da produção e circulação do conhecimento, permitindo que descobertas, teorias e práticas acadêmicas transcendam os muros da universidade e alcancem públicos não especializados. Ao longo da história, ela se consolidou por meio de diferentes formatos e estratégias, evoluindo da difusão em livros e periódicos para uma presença marcante nas mídias digitais e plataformas de ensino *online*. No contexto da educação profissional e tecnológica, discutir a relevância da divulgação científica é imperativo, sobretudo diante dos desafios impostos pelo avanço das tecnologias digitais e pelas mudanças educacionais aceleradas no cenário pós-pandemia.

O Instituto Federal do Maranhão (IFMA), enquanto instituição *multicampi*, desempenha um papel estratégico na formação técnica, científica e cidadã de milhares de estudantes. Sua atuação abrange tanto a pesquisa quanto a extensão, tornando-o um espaço privilegiado para se refletir sobre como a ciência é comunicada, apropriada e ressignificada pela comunidade acadêmica e pela sociedade em geral. No entanto, é preciso investigar como essas práticas de divulgação ocorrem na prática, especialmente no que tange à sua apropriação no cotidiano de estudantes, educadores e da comunidade.

-
- 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 Estudante do Curso de Técnico de Análises Químicas Integrado ao Ensino Médio do IFMA *Campus* Buriticupu; E-mail: thaysmillena2003@gmail.com.
 - 3 Estudante do Curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFMA *Campus* Coelho Neto; E-mail: soaresv@acad.ifma.edu.br.
 - 4 Estudante do Curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFMA *Campus* Coelho Neto; E-mail: almeidateixeira@acad.ifma.edu.br.

No caso específico das Ciências Básicas, a divulgação científica possui uma dupla função: comunicar avanços técnicos e, ao mesmo tempo, estimular a curiosidade e o pensamento científico. Para os estudantes da educação profissional, esse movimento é fundamental, pois vincula a teoria à prática, desenvolvendo competências críticas que dialogam diretamente com as demandas do mercado de trabalho e com os desafios sociais contemporâneos. Autores como Silva e Sasseron (2021) destacam que a divulgação científica amplia a cidadania ao democratizar o acesso à informação especializada. Ao traduzir linguagens técnicas em narrativas acessíveis, contribui-se para a construção de uma sociedade mais crítica, participativa e engajada com os rumos da ciência e da inovação. Esse processo faz com que temas antes restritos a especialistas passem a integrar debates sociais mais amplos, influenciando desde políticas públicas até práticas profissionais e formas de participação cidadã.

A divulgação científica, produzida a partir de saberes interdisciplinares das Ciências Básicas, sofisticada a compreensão da ciência pela sociedade, a partir da popularização teórica, técnica e prática do conhecimento. Contudo, é preciso investigar como essas práticas ocorrem, sobretudo, entender suas reflexões na sociedade. Preocupa a forma como esses saberes são apropriados e operacionalizados no dia a dia dos estudantes, educadores e comunidade em geral. Essa não é uma tarefa fácil, pois o trânsito da pesquisa e da produção de ciência e tecnologia nas universidades para a sociedade é complexo, ocorrendo através da divulgação científica, que é um processo formal, não formal e informal em espaços e dispositivos em que a população pode acessá-la e transformá-la (Albagli, 1996; Bueno, 2010; Chassot, 2003; Massarani, 2008).

Assim, a Divulgação Científica é o processo de comunicar conhecimentos científicos de maneira acessível ao público em geral. É fundamental para promover a compreensão e o interesse pela ciência, além de fomentar uma sociedade mais informada e crítica. No contexto da educação profissional e tecnológica, a divulgação científica desempenha um papel crucial ao aproximar a ciência da prática profissional, preparando melhor os estudantes para os desafios do mercado de trabalho.

A incorporação de ferramentas digitais de *e-learning* surge como um catalisador para ampliar as possibilidades da divulgação científica. Plataformas como *Google Docs* e *Canva* permitem a produção colaborativa de conteúdo, facilitando tanto a orientação em pesquisas de iniciação científica quanto a circulação de informações em redes sociais. O *e-learning*, portanto, não se reduz ao ensino a distância, mas constitui uma cultura digital de aprendizagem, colaboração e compartilhamento, perfeitamente alinhada às demandas contemporâneas de produção e disseminação do saber.

A divulgação científica no ambiente educacional do IFMA é essencial para integrar teoria e prática. Permite-se que estudantes e profissionais tenham acesso a informações atualizadas, ampliando sua visão sobre as inovações e avanços tecnológicos. Além disso, fortalece a formação crítica e a capacidade de análise dos estudantes, preparando-os para contribuir de maneira significativa na sociedade.

Diante desse contexto, esta pesquisa se propõe a analisar as potencialidades da divulgação científica para as Ciências Básicas na perspectiva do *e-learning* no IFMA. Para atingir esse objetivo, adotou-se uma abordagem metodológica mista (qualitativa e quantitativa), desenvolvida em quatro etapas integradas: 1) levantamento e análise bibliográfica; 2) análise de conteúdo de notícias do portal do IFMA; 3) produção de *cards* digitais para redes sociais; e 4) elaboração de uma nuvem de palavras. Assim, esta introdução delineia a relevância do tema, situa o problema de pesquisa, apresenta o quadro teórico e a metodologia, estabelecendo os fundamentos para a discussão dos resultados que se seguem para conclusão do trabalho.

METODOLOGIA

Conforme delineado na introdução, esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa e pelo caráter bibliográfico e documental. O percurso metodológico foi estruturado em quatro etapas sequenciais e complementares, utilizando as palavras-chave do estudo como eixos norteadores.

A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico sobre os conceitos fundamentais que alicerçam a pesquisa: “divulgação científica”, “educação profissional e tecnológica”, “repositórios digitais” e “*e-learning*”. Essa revisão permitiu a construção de um sólido referencial teórico, essencial para a análise dos dados, conforme a Quadro 1.

Quadro 1: Levantamento e análise bibliográfica.

Título do artigo	Autor (res)	Periódico/ Revista/ Ano	Objetivo principal	Tipo de Pesquisa/ Método principal de coleta de dados	Modelo teórico utilizado	Palavras-chave
O Uso do E-Learning Como Ferramenta de Ensino e Aprendizagem.	Diego de Oliveira da Cunha, Francisco Lindoval de Oliveira, Leonardo Ferreira Bezerra, Ely Severiano Júnior, Clayton Pereira Gonçalves.	RTA - Revista de Tecnologia Aplicada. 2019.	O objetivo geral do artigo é debater de maneira conceitual sobre a importância do e-learning como forma de inovação educacional.	Caráter qualitativa. Pesquisa bibliográfica.	DIEHL, A. A. Pesquisa em ciências sociais aplicadas : métodos e técnicas. São Paulo: Pearson, 2006.	E-learning; Inovação educacional; Protagonismo do aprendiz; Aprendizagem significativa; Aprendizagem personalizada; Ensino online assíncrono; Ensino online misto; e o ensino baseado em computador.
O E-Learning no Brasil: contribuições, desafios e perspectivas futuras.	Cidália Alves do Monte.	Revista Acadêmica Online. 2025.	Analisa o uso do e-learning como ferramenta de ensino e aprendizagem no Brasil, com ênfase nas contribuições pedagógicas, nos desafios enfrentados durante sua implementação e nas perspectivas futuras dessa modalidade educacional.	Pesquisa qualitativa. Abordagem bibliográfica.	ANDRADE, M. C.; MENDES, R. P. Capacitação docente no contexto do e-learning no Brasil. Revista Brasileira de Educação Digital , v. 10, n. 2, p. 45-57, 2022. LIMA, F. T.; BARBOSA, M. L. Gamificação no e-learning: impactos no engajamento e aprendizado. Revista Brasileira de Pedagogia Digital , v. 10, n. 1, p. 45-57, 2023. OLIVEIRA, R. S.; MENDES, F. R. Ensino híbrido no Brasil: tendências e perspectivas. Revista de Educação e Sociedade , v. 12, n. 2, p. 72-85, 2023.	Ensino Digital; Inclusão Educacional; Tecnologias Educacionais; Aprendizagem Online; Inovação Pedagógica.
Educação a Distância e e-Learning: Convergências Teóricas e Implicações Pedagógicas no Cenário Global.	Benedito Fernando Honório Cascardo; Douglas Rodrigo Cursino dos Santos; Cassio Hartmann.	COGNITIONIS Scientific Journal. 2024.	Explora como as concepções teóricas de ambos os campos influenciam políticas educacionais e práticas pedagógicas.	Pesquisa bibliográfica. Análise de estudos de caso.	Demo, P. Educação e Qualidade . Campinas: Papirus, 2004.	Autonomia do Aluno; Flexibilidade; Materiais Interativos e Engajantes; Aplicação prática dos conteúdos; tecnologias de interação e de colaboração; próprio ritmo; tecnologias acessíveis.

Fonte: Elaboração própria.

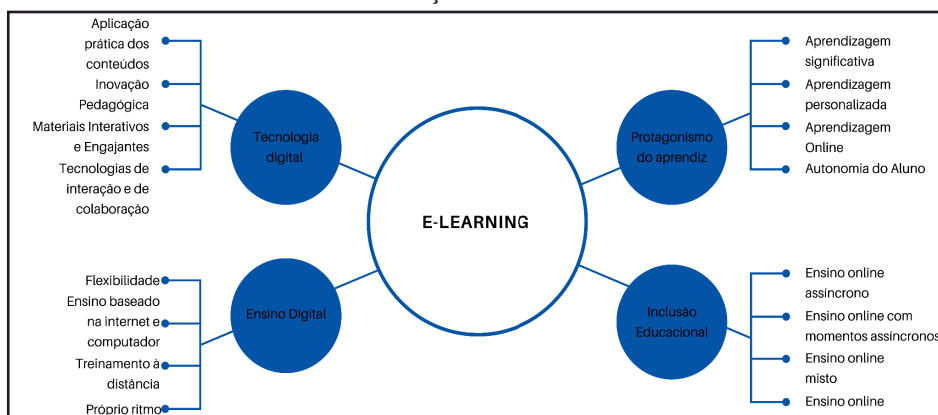
A segunda etapa envolveu a análise de conteúdo de notícias publicadas no portal do IFMA no período de 2024 a 2025. Para garantir uma sistematização eficiente dos dados, foi elaborado um quadro analítico no *Google Docs*, contendo os seguintes campos: Data, Título, Resumo, Categoria, Público-Alvo, Relevância, Fonte e Palavras-chave. Essa organização permitiu uma categorização precisa e a identificação de padrões na divulgação científica institucional.

A terceira etapa focou na produção de *cards* digitais a partir das notícias analisadas, utilizando a ferramenta *Canva*. Estes *cards* foram concebidos como estratégia de popularização da ciência, visando ampliar o alcance e o impacto das informações junto à comunidade escolar e ao público geral.

Por fim, a quarta etapa foi a elaboração de uma nuvem de palavras com a ferramenta *WordArt.com*. A nuvem sintetiza visualmente a concepção institucional de divulgação científica, onde o tamanho das palavras indica sua frequência e, portanto, sua centralidade no discurso do IFMA.

A discussão do conceito de “e-learning” perpassa todas as etapas. Mais do que uma ferramenta, o *e-learning* é entendido aqui como um ecossistema digital que redefine as metodologias de pesquisa e divulgação, como pode ser verificado na Figura 1. Ferramentas como *Google Docs* e *Canva* materializam essa perspectiva, facilitando a colaboração assíncrona, a produção de conteúdos visuais e a circulação do conhecimento, elementos fundamentais para uma divulgação científica contemporânea e efetiva.

Figura 1: Síntese do levantamento bibliográfico sobre a perspectiva *e-learning* para iniciação científica.



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 1 ilustra a perspectiva *e-learning* na educação em pesquisa, sintetiza visualmente como as ferramentas digitais atuam como mediadoras desse processo, rompendo barreiras geográficas e tornando a comunicação científica mais dinâmica e acessível.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A comunicação da ciência e tecnologia é um imperativo estratégico para o prestígio e a missão social de instituições como o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). O presente texto propõe-se a analisar a coerência entre o planejamento comunicacional do Instituto, representado por uma nuvem de palavras, e a sua execução prática, verificada através da análise de conteúdo de notícias recentes.

Para correlacionar essa representação ideal com a prática, foi aplicada a técnica de Análise de Conteúdo sobre um corpus de seis notícias recentíssimas (publicadas entre 24/09/2025 e 30/09/2025) do Portal de Notícias do IFMA. As notícias foram criteriosamente selecionadas para contemplar variados formatos de DC, incluindo projeto de Educação em ciência, eventos científicos, ações institucionais de banco de dados abertos, publicação de livros pela editora IFMA, solenidades públicas de celebração de ações de laboratórios de ciências biológicas e iniciativas de fábrica de inovação com parcerias industriais e comerciais, destacando, assim, a diversidade de sujeitos da divulgação científica envolvidos no Instituto.

Quadro 2: Levantamento e análise de notícias do Portal do IFMA.

Título/Data da Notícia	Público-alvo	Palavras-chave	Área do conhecimento	Comentários/Análises
Projeto Astronomia no Sertão representa o IFMA na Space Week Nordeste. 30/09/2025	pesquisadores, estudantes e especialistas em Ciências Espaciais.	Astronomia; educadores inovadores e Space Week Nordeste.	Astronomia; Ciências e Educação	Discussões sobre o futuro da exploração espacial e ampliação das redes e trocas de experiências com pesquisadores de todo o país.
Universo IF: Prazo para submissão de trabalhos termina nesta terça, 01/10. 30/09/2025	estudantes, professores, pesquisadores e comunidade em geral.	Universo IF 2025.		Promoção de atividades acadêmicas, científicas, tecnológicas e culturais.
IFMA inicia trabalhos da Comissão do Plano de Dados Abertos. 29/09/2025	gestores e servidores.	transparência; acessibilidade dos dados.	Ciência de dados	Disponibilizar os dados de maneira acessível, atenção com o processamento, o armazenamento e a segurança desses dados.
A editora IFMA marcará presença na 18ª Feira do Livro de São Luís. 26/09/2025	Comunidade geral	Feira do Livro de São Luís (FeliS), editoras universitárias e sebos.	Artes e Literatura	Movimenta a economia criativa local, ao reunir livreiros, editoras, autores, artesãos e artistas, fortalecendo a cadeia produtiva da cultura e democratizando o acesso à leitura
Solenidade marca os 10 anos do Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia. 25/09/2025	comunidade acadêmica, familiares, amigos, alunos e ex-alunos.	10 anos do Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia (LECBIO), formação profissional integral, ensino, pesquisa e extensão.	Ciências Biológicas	LECBIO está sobretudo nas redes sociais, nos portais de pesquisa da instituição.

Fábricas de Inovação do IFMA: workshop compartilha boas práticas. 24/09/2025	coordenadores, professores, startups e parceiros estratégicos.	IV Workshop das Fábricas de Inovação, Plataforma Integra do IFMA.	Inovação e Tecnologia	Painel de boas práticas de parcerias com os setores público e privado, case de sucesso e o lançamento da Plataforma Integra do IFMA.
---	--	---	-----------------------	--

Fonte: Elaboração própria.

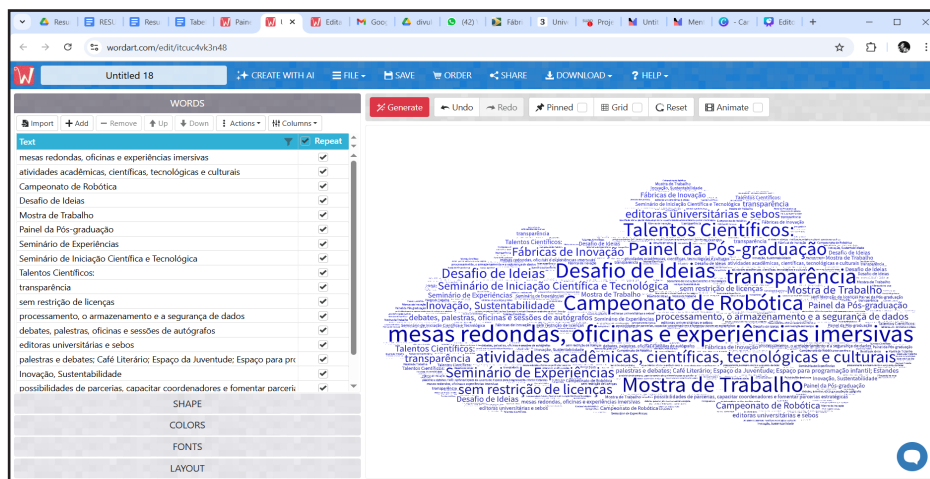
Na Quadro 2, as informações detalhadas sobre cada notícia foram previamente analisadas em uma Quadro que continha os seguintes itens: data da notícia, título da notícia, público-alvo, categorias, relevância, comentários/análises e link de acesso, garantindo a profundidade e a sistematicidade metodológica. A organização da Quadro A organização desta Quadro permite uma análise sistemática e comparativa das notícias, facilitando o entendimento do papel da divulgação científica no contexto educacional. Além disso, ao categorizá-las e avaliar sua relevância, é possível identificar tendências, áreas de destaque e oportunidades de melhoria na comunicação científica.

O uso Quadro 2, como ferramenta metodológica visou organizar e sistematizar as informações. Cada coluna tem um papel específico: Data da Notícia: permitiu acompanhar a evolução dos temas ao longo do tempo. Título da Notícia: facilitou a identificação rápida do conteúdo. Público-Alvo: ajudou a entender para quem a notícia foi direcionada, ajustando a comunicação. Categoria: classificou a notícia, ajudando a entender em que área do conhecimento ela se encaixa. Fonte/Veículo de Comunicação: indicou a origem da informação, permitindo avaliar a confiabilidade. Relevância: Classifica a importância da notícia para a comunidade acadêmica e o público em geral. Palavras-chave: facilitou a pesquisa e categorização das notícias por temas específicos. Comentários/Análises: Permite reflexões críticas sobre o conteúdo.

Neste contexto, esta pesquisa se situa na era do e-learning, uma vez que ele redefiniu as metodologias de orientação de Iniciação Científica e Tecnológica, demandando ferramentas digitais que transcendam a simples troca de arquivos. O *Google Docs* (Google Documentos) emerge como a solução central nesse ecossistema, não apenas como um editor de texto, mas como um catalisador de uma nova cultura científica baseada na colaboração digital.

A representação visual da agenda de divulgação científica (DC) foi alcançada com o uso técnico do WordArt.com, uma ferramenta *online* empregada para transformar termos em arte visual de forma altamente customizável e acessível, constado na Figura 2. O processo consistiu na inserção de palavras e frases-chave que sintetizam as atividades do IFMA no painel “WORDS”.

Figura 2: Usos técnico do WordArt.com para visualização da concepção de Divulgação Científica do IFMA



Fonte: Elaboração própria.

A análise do layout da nuvem da Figura 2, em seu formato, cores e design, demonstra o esforço em expressar uma concepção de divulgação científica e visibilidade ampla e unificada. A hierarquia visual é clara: o tamanho das palavras é o principal indicador de importância, conferindo maior destaque a termos como “mesas redondas, oficinas e experiências imersivas”, “Campeonato de Robótica”, “Mostra de trabalho” e “Desafio de Ideias”, estabelecendo os focos temáticos e os eventos de maior visibilidade da instituição.

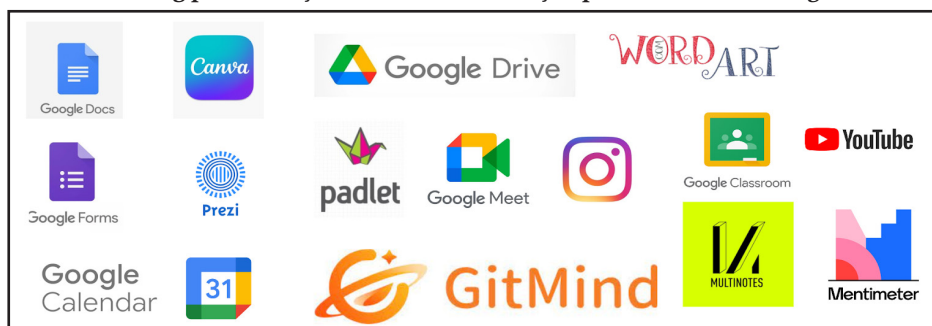
Contudo, conforme a Figura 2 é possível identificar outras palavras-chaves que compuseram a nuvem, entre elas destacamos: “palestras e debates”; “Café Literário”; “Espaço da Juventude”; “Espaço para programação infantil”; “Estandes para lançamento, relançamento e sessão de autógrafos de livros”, “possibilidades de parcerias”, “capacitar coordenadores” e “fomentar parcerias estratégicas”.

A relevância dessas palavras-chave para a compreensão da DC no IFMA é fundamentalmente técnica e estratégica, pois elas atuam como unidades de representação e recuperação da informação. Ao serem incorporadas ao conteúdo, elas otimizam o ranqueamento nos mecanismos de busca (SEO), garantindo que a produção científica do IFMA seja facilmente indexada e acessada pelo público-alvo. Essa acessibilidade aprimorada leva, por sua vez, ao aumento da visibilidade e da probabilidade de citações, elevando o impacto científico e a reputação da instituição perante a comunidade de pesquisa e a sociedade.

O cerne da sua utilidade na orientação reside no fluxo de trabalho e na facilitação da cultura de compartilhamento *online*, conforme figura 3. No

modelo tradicional, o processo de redação e revisão – que envolve o envio de relatórios ou artigos via anexo de e-mail, a espera por comentários *offline* e o retrabalho em versões desatualizadas – é lento e passível de erros. O *Google Docs* resolve essa questão ao permitir a edição *online* e simultânea. Dessa forma, o trabalho do orientador e dos bolsistas de iniciação científica acontece no mesmo ambiente digital, utilizando os recursos de comentários e sugestões para um feedback instantâneo e contextualizado.

Figura 3: Tecnologias educacionais digitais utilizadas no trabalho de intermediação *e-learning* para iniciação científica na educação profissional e tecnológica.



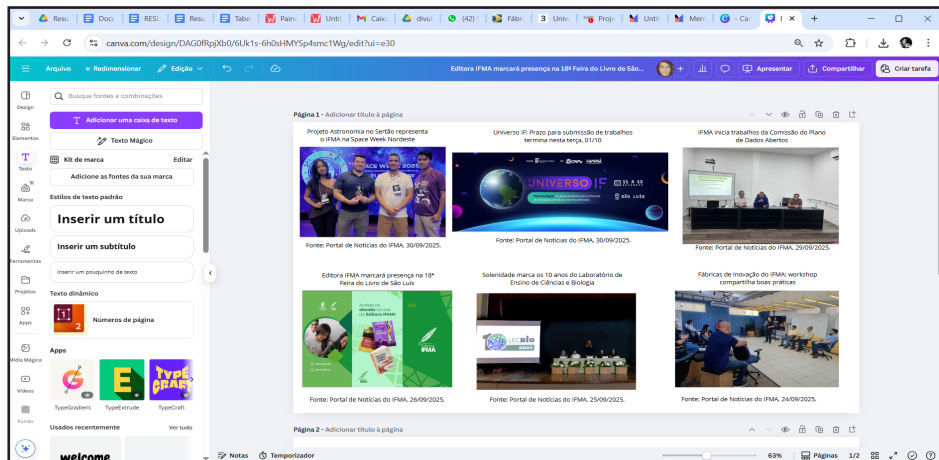
Fonte: Elaboração própria.

Este mecanismo fomenta a transparência no processo de escrita, pois o aluno visualiza a revisão *in loco*, e institui uma imediatividade na comunicação que é fundamental para o ciclo rápido de aprendizado exigido pela pesquisa. Na perspectiva do *e-learning*, essa colaboração assíncrona garante que a orientação funcione como um workshop contínuo, independente das barreiras físicas ou horárias, conforme figura 3.

Em suma, a partir da perspectiva do *e-learning*, o *Google Docs* é a materialização da flexibilidade pedagógica. Ele elimina as barreiras geográficas e temporais que historicamente limitaram a interação frequente, tornando a orientação acessível e contínua. Ao integrar essa ferramenta, o IFMA não apenas otimiza o fluxo de trabalho, mas também forma seus alunos em uma cultura científica digital essencial, na qual a colaboração, o compartilhamento seguro e a rastreabilidade são práticas intrínsecas à produção de conhecimento. O *Google Docs*, portanto, transforma a orientação em um processo ágil, transparente e alinhado aos princípios da educação digital contemporânea.

Para a organização do corpus visual da pesquisa realizado no *Google Docs*, as imagens de cada notícia foram extraídas e estruturadas com o auxílio do *Canva*, uma ferramenta de design que permitiu a criação de um layout coeso, demonstrando o uso de boas práticas de comunicação visual na apresentação dos resultados (figura 4).

Figura 4: Usos técnicos do Canva para tratamento de imagens das notícias DC.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A análise categórica das notícias confirma a coerência entre a agenda representada na nuvem e a ação prática: a divulgação do “Projeto Astronomia no Sertão” e do “Universo IF” concretiza os termos de Educação em Ciência e eventos científicos; a notícia sobre a Comissão do “Plano de Dados Abertos” assegura o pilar de Transparência e Governança de Dados; e o destaque à “Editora IFMA” e às “Fábricas de Inovação” enfatiza os canais formais e as aplicações tecnológicas, conforme Figura 4, em que é possível identificar uso de fotografias e *cards* de divulgação científica.

Em síntese, nas imagens da Figura 4, predominam gestores, educadores, pesquisadores e estudantes. Em todas as imagens, observamos que os sujeitos envolvidos na DC estão em espaços públicos como feiras, laboratórios, fábricas e auditórios. O ambiente visual é composto por equipamentos educacionais (lousa digital, data show e livros) e estão em espaço de trocas de experiências, de exposição de ideias, solenidades institucionais com autoridades científicas e da gestão, predominando a figura masculina como autoridade do saber e poder na DC.

Por fim, as imagens comprovam que a DC no IFMA é uma atividade coletiva, envolvendo ativamente e simultaneamente professores, servidores, alunos, pesquisadores e gestores, homens e mulheres, unindo o capital humano à infraestrutura institucional e empresarial.

Outro desdobramento do levantamento de notícias no portal do IFMA foi a Quadro 3: *Cards* de Divulgação Científica (DC) para Redes Sociais, que representa o elo metodológico entre a análise de conteúdo das notícias e a produção efetiva de material para a popularização da ciência na perspectiva do *e-learning*. A funcionalidade de cada coluna é crucial para garantir que a divulgação seja não apenas informativa, mas também estratégica e engajadora no ambiente digital.

Quadro 3: Cards de Divulgação Científica (DC) para Redes Sociais, Baseados na Análise de Conteúdo das Notícias do IFMA

Notícia do Portal IFMA	Conteúdo ou título chamativo	Palavras-chave	Identidade Visual	Chamado à Ação	Fonte científica
Projeto <u>Astronomia no Sertão</u> representa o <u>IFMA</u> Brilha na <u>Space Week</u> Nordeste.	DO SERTÃO PARA AS ESTRELAS: IFMA Brilha na Space Week Nordeste!	Astronomia Ciências Espaciais Educação Space Week Nordeste	Fundo escuro com elementos celestes (estrelas) e um design moderno, cores vibrantes.	Quer saber mais sobre o projeto? Acesse o link da notícia!	Portal IFMA. Notícia de 30/09/2025.
Universo IF: Prazo para submissão de trabalhos termina nesta terça, 01/10.	ÚLTIMO CHAMADO! Submeta Seu Trabalho Científico para o Universo IF!	Universo IF 2025 Submissão de Trabalhos* Sustentabilidade Pesquisa	Fundo escuro com elementos celestes (estrelas) e um design moderno, cores vibrantes.	Não perca o prazo! Submeta seu resumo hoje: [link da notícia].	Portal IFMA. Notícia de 30/09/2025.
IFMA inicia trabalhos da Comissão do Plano de Dados Abertos.	TRANSPARÊNCIA MÁXIMA: IFMA Garante Acesso e Segurança dos Dados!	Transparência Dados Aberta Ciência de Dados Segurança	Design sóbrio e profissional, utilizando gráficos ou ícones de segurança (cadeado), destacando a seriedade do tema.	Acompanhe as ações de transparência do IFMA no portal oficial!	Portal IFMA. Notícia de 29/09/2025.
A editora IFMA marcará presença na 18ª Feira do Livro de São Luís.	CONHECIMENTO LIVRE: Editora IFMA Leva Sua Produção à Feira do Livro!	Editoras Universitárias Literatura Cultura Acesso à Leitura	Fundo claro com pilhas de livros e tipografia clássica, remetendo à importância da leitura.	Visite nosso estande! Garanta as últimas publicações do IFMA.	Portal IFMA. Notícia de 26/09/2025.
Solenidade marca os 10 anos do Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia.	UMA DÉCADA DE CIÊNCIA: LECBIO Comemora 10 Anos de Ensino e Pesquisa!	LECBIO Ciências Biológicas Pesquisa e Extensão Laboratório	Design limpo com ícones biológicos (microscópio/DNA), destacando a área de Ciências da Vida.	Conheça o LECBIO! Siga as redes sociais e portais de pesquisa da instituição para mais informações.	Portal IFMA. Notícia de 25/09/2025.
Fábricas de Inovação do IFMA: workshop compartilha boas práticas.	1. INOVAÇÃO DE PONTA: Workshop Compartilha Boas Práticas e Lança Plataforma Integral!	Inovação Fábricas de Inovação Startups Tecnologia	Design futurista e dinâmico, utilizando ícones de engrenagens e networking, cores vibrantes (laranja/verde).	Quer inovar? Acesse a Plataforma Integral e encontre seu parceiro ideal!	Portal IFMA. Notícia de 24/09/2025.

Fonte: Elaboração própria.

Na Quadro 3, observa-se que a produção dos *cards* digitais, comprova a eficácia da metodologia proposta no projeto. Eles demonstram o potencial das ferramentas de *e-learning* (como o *Canva*) para popularizar a ciência, criando um ecossistema digital de aprendizagem e colaboração. A sistematização da produção desses *cards* representa uma estratégia de divulgação científica em consonância com a comunicação do IFMA, transformando a divulgação científica em uma atividade mais dinâmica, acessível e alinhada às práticas do cenário digital a partir da colaboração de jovens pesquisadores.

Figura 5: Divulgação científica de notícias do Portal IFMA.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Na Figura 5, a sistematização da produção de *cards* que representa uma estratégia de divulgação científica em consonância com a comunicação do IFMA, transformando a divulgação científica em uma atividade mais dinâmica, acessível e alinhada às práticas do cenário digital a partir da colaboração de jovens pesquisadores. Neste contexto, a divulgação científica contribui para ampliação da cidadania e da cultura científica, incluindo temas especializados no debate das pessoas, impactando o cotidiano e o mundo trabalho, especialmente porque inclui o processo complexo de uso das tecnologias nas tarefas desempenhadas neste espaço (Albagli, 1996; Bueno, 2010; Chassot, 2003).

Para concluir, a divulgação científica realiza a democratização e a disseminação de informações especializadas realizadas pelos pesquisadores e instituições (Silva; Sasseron, 2021). O objetivo dela é tornar conhecidos os avanços da ciência aproximando-se cada vez mais da sociedade. A divulgação científica cumpre o papel de democratizar o conhecimento, estabelecendo as condições que a sociedade acesse, refine e utilize a ciência no seu dia a dia, modificando o olhar sobre pesquisadores e instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a divulgação científica, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e na perspectiva do *e-learning*, constitui uma estratégia potente para aproximar ciência e sociedade. A análise das notícias publicadas no portal do IFMA (2024–2025), associada à produção de *cards* digitais e à elaboração de nuvem de palavras, revelou que a instituição privilegia conteúdos relacionados à inovação tecnológica e eventos acadêmicos, enquanto temas de extensão e ciência cidadã aparecem de forma mais discreta.

A utilização de ferramentas digitais como *Google Docs*, *Canva* e *WordArt.com* reforçou o caráter colaborativo e acessível da comunicação científica, ampliando a circulação e a visibilidade dos conteúdos. Os resultados confirmam que tais estratégias fortalecem a formação crítica, a cultura científica e o engajamento social de estudantes, docentes e da comunidade externa.

Neste projeto de divulgação científica interseccional, buscou-se analisar a divulgação científica na educação profissional e tecnológica no leste do Maranhão, contemplando o campus Coelho Neto, no leste maranhense. Isto porque, embora exista o consenso entre as instituições que a divulgação científica é essencial para o mundo contemporâneo, principalmente no contexto do pós-pandemia, é comum que existem várias incompreensões em relação aos processos de divulgação de informações em ciência, tecnologia e inovação (CT&I) para o grande público.

Neste aspecto, a divulgação científica realiza a democratização e a disseminação de informações especializadas realizadas pelos pesquisadores e instituições. O objetivo dela é tornar conhecidos os avanços da ciência aproximando-se cada vez mais da sociedade. A divulgação científica cumpre o papel de democratizar o conhecimento, estabelecendo as condições que a sociedade acesse, refine e utilize a ciência no seu dia a dia, modificando o olhar sobre pesquisadores e instituições. A divulgação científica contribui para ampliação da cidadania e da cultura científica, incluindo temas especializados no debate das pessoas, impactando o cotidiano e o mundo trabalho, especialmente porque inclui o processo complexo de uso das tecnologias nas tarefas desempenhadas neste espaço.

A pesquisa revelou que a divulgação científica no IFMA, analisada sob a perspectiva do *e-learning*, apresenta um significativo potencial para fortalecer a formação crítica e cidadã dos estudantes da educação profissional e tecnológica. Os resultados demonstraram uma predominância de conteúdos vinculados à inovação tecnológica e a eventos acadêmicos, enquanto ações de extensão e ciência cidadã receberam menor destaque. A utilização de *cards* digitais e da nuvem de palavras mostrou-se uma estratégia eficaz para ampliar a visibilidade

e a circulação das informações científicas, promovendo uma maior aproximação entre a ciência e a sociedade. A integração de ferramentas de *e-learning*, como *Google Docs* e *Canva*, mostrou-se estratégica para a produção colaborativa e a popularização do conhecimento. Conclui-se que a metodologia proposta fortalece a compreensão crítica da divulgação científica no âmbito institucional.

Como perspectivas futuras, sugere-se estender a análise para outros *campi* do IFMA, integrar indicadores de impacto social e explorar novas ferramentas digitais para a comunicação científica. Dessa forma, o IFMA poderá consolidar-se como referência na promoção de uma ciência comprometida, inclusiva e cidadã.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: informação científica para cidadania. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396–404, set.-dez. 1996.

BUENO, Wilson da Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. esp., p. 1–12, 2010.

CHASSOT, Ático. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89–100, jan.-abr. 2003.

MASSARANI, Luisa. Divulgação científica: considerações sobre o presente momento. **Com Ciência**, Campinas, n. 100, p. 01-02, 2008.

SILVA, Maíra Batistoni; SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, p. 1–20, 2021.

RACISMO INSTITUCIONAL E EVASÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Regina Marques de Souza Oliveira¹

Nubia dos Reis Pinto²

Iuri Nobre dos Santos³

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, ao longo de sua história, tem reproduzido desigualdades estruturais que afetam de maneira desproporcional a população negra. Desde o período do pós-abolição, políticas educacionais negligenciaram a inclusão de afrodescendentes, limitando seu acesso a escolas e universidades de qualidade e consolidando ciclos de marginalização e exclusão social (Gomes, 2014).

Apesar de avanços legislativos recentes, tais como a Lei 10.639/2003, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e as políticas de cotas em instituições de ensino superior, os efeitos do racismo estrutural continuam a impactar profundamente a experiência escolar de estudantes negros, demonstrando que a desigualdade educacional não é um fenômeno do passado, mas uma realidade persistente.

O conceito de racismo institucional é central para a compreensão da manutenção dessas desigualdades. Conforme Bonilla-Silva (2006), ele se refere a práticas, normas e estruturas que reproduzem a desigualdade racial de forma

-
- 1 Presidente de Honra do NEPPINS (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Identidade, Negritude e Sociedade) e docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Possui doutorado em Psicologia, pós-doutorado no Instituto dos Mundos Africanos da EHESS/Paris e atua em pesquisas sobre saúde mental da população negra, psicanálise e estudos da diáspora africana, email: regina@ufrb.edu.br.
 - 2 Graduada em Ciências Sociais, mestra em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Identidade, Negritude e Sociedade (NEPPINS/UFRB), com ênfase em saúde mental, relações raciais e epistemologias negras. email: nubiarpinto@gmail.com.
 - 3 Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário FACVEST (UNIFACVEST). Graduando em Direito pela Faculdade Brasileira do Recôncavo (FBBR). Membro dos Grupos de Pesquisa Sociedade Brasileira Contemporânea: Cultura, Democracia e Pensamento Social e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Interdisciplinaridade em Saúde. E-mail: iurinobre.ciso@gmail.com..

sistemática, muitas vezes de maneira invisível e desprovida de intenção explícita de discriminação. No contexto educacional, tais práticas se manifestam na predominância de currículos eurocêtricos, na ausência de representatividade docente e na formulação de políticas e procedimentos escolares que, embora aparentemente neutros, favorecem determinados grupos em detrimento de outros. Essa forma de racismo evidencia como as instituições educacionais podem atuar como mecanismos de reprodução social e racial, reforçando padrões históricos de exclusão.

A evasão escolar de estudantes negros, portanto, não deve ser entendida como uma questão individual, mas como consequência de processos institucionais e estruturais que marginalizam determinados grupos. A literatura indica que o abandono escolar decorre de uma combinação de fatores socioeconômicos, pedagógicos e culturais, que se entrelaçam com práticas institucionais discriminatórias (Gonçalves, 2015). Entre esses fatores destacam-se a desvalorização cultural no currículo, a ausência de apoio pedagógico e socioemocional, e a percepção de ambientes escolares pouco acolhedores, os quais contribuem para sentimentos de inadequação, exclusão e desmotivação acadêmica.

A perspectiva interseccional é essencial para analisar como raça, gênero, classe social e território se articulam para criar experiências específicas de exclusão e vulnerabilidade (Crenshaw, 1989). Estudantes negros oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis enfrentam não apenas barreiras raciais, mas também limitações materiais e estruturais que aumentam o risco de evasão escolar. Esse panorama evidencia que estratégias educacionais que não consideram múltiplas dimensões de desigualdade tendem a ser insuficientes, reforçando a necessidade de políticas integradas que contemplem interseccionalidade e inclusão plena.

Diante desse contexto, o presente capítulo busca realizar uma análise teórica e bibliográfica do racismo institucional e de seus impactos na evasão escolar de estudantes negros, destacando a importância de práticas pedagógicas e políticas públicas antirracistas. Ao valorizar a história, cultura e identidade afro-brasileira, bem como integrar perspectivas interseccionais, é possível não apenas compreender os mecanismos de exclusão, mas também apontar caminhos para a promoção de uma educação mais equitativa e justa. A reflexão sobre essas questões é essencial para fomentar o debate acadêmico e subsidiar ações concretas que garantam a permanência e o sucesso escolar de estudantes negros no Brasil.

RACISMO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O racismo institucional se configura como um fenômeno sistêmico, cuja presença nas escolas brasileiras vai além de atitudes individuais de preconceito, manifestando-se em normas, estruturas e práticas que reproduzem desigualdades raciais de forma silenciosa, porém persistente (Akotirene, 2019). Essa forma de discriminação estrutural não se limita a casos explícitos de hostilidade ou exclusão, mas permeia a organização curricular, os métodos de ensino, a gestão escolar e a avaliação pedagógica, criando barreiras invisíveis que dificultam o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes negros.

Um dos principais aspectos do racismo institucional é a **invisibilização cultural**. Os currículos escolares historicamente privilegiam narrativas eurocêtricas, enquanto a história, cultura e contribuição da população afro-brasileira são muitas vezes reduzidas a conteúdos periféricos ou simbólicos. Essa abordagem marginaliza saberes e experiências negras, transmitindo aos estudantes uma percepção de que sua identidade cultural é menos valorizada ou mesmo irrelevante no contexto educacional (Carneiro, 2016). Como resultado, estudantes negros frequentemente experimentam sentimentos de desvalorização e inadequação, que impactam sua motivação e engajamento escolar. Outro elemento crítico é a **representatividade docente**. A ausência de professores negros nas escolas brasileiras limita a possibilidade de identificação e referência para estudantes afrodescendentes, o que reforça estereótipos e transmite a mensagem de que determinados espaços acadêmicos não são acessíveis ou acolhedores.

A presença de docentes negros, por outro lado, contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, favorecendo o reconhecimento cultural, a autoestima e o engajamento acadêmico dos estudantes (Collins, 2000). O racismo institucional também se manifesta por meio de **práticas administrativas e pedagógicas que reproduzem desigualdades estruturais**. Entre essas práticas, destacam-se critérios de avaliação que não consideram diversidade cultural, punições desproporcionais aplicadas a estudantes negros e falta de políticas de apoio socioemocional.

Mesmo políticas públicas que se propõem a reduzir desigualdades podem, inadvertidamente, reforçar o racismo institucional se não forem implementadas de maneira crítica e sensível às especificidades culturais e socioeconômicas dos estudantes (Gomes, 2014). Portanto, compreender o racismo institucional é essencial para a formulação de estratégias eficazes de inclusão educacional. A análise crítica das práticas, currículos e políticas escolares permite identificar pontos de vulnerabilidade e promover mudanças estruturais capazes de garantir equidade e justiça social. Ao reconhecer a existência de barreiras invisíveis,

mas sistemáticas, é possível implementar ações pedagógicas e políticas públicas que valorizem a diversidade, promovam representatividade e reduzam a evasão escolar entre estudantes negros, fortalecendo assim uma educação verdadeiramente inclusiva e interseccional.

INTERSECCIONALIDADE E EVASÃO ESCOLAR

A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989), oferece um referencial teórico indispensável para compreender como diferentes eixos de desigualdade, raça, gênero, classe social e território se articulam para gerar experiências específicas de exclusão e vulnerabilidade. No contexto educacional brasileiro, essa abordagem permite analisar como estudantes negros enfrentam não apenas barreiras raciais, mas também desafios socioeconômicos, de gênero, culturais e institucionais que se sobrepõem e ampliam o risco de evasão escolar. Estudantes negros oriundos de famílias de baixa renda frequentemente enfrentam múltiplas limitações que vão além do desempenho acadêmico.

Entre elas, destacam-se deslocamentos longos até a escola, dificuldades de acesso a materiais pedagógicos e tecnologias digitais, sobrecarga de responsabilidades domésticas e exposição a contextos de violência ou precariedade social. Essas condições, somadas às práticas institucionais discriminatórias, criam um ambiente de exclusão que compromete a permanência e o engajamento desses estudantes na vida escolar (Gonçalves, 2015).

A perspectiva interseccional também evidencia que políticas educacionais que não consideram múltiplas dimensões de desigualdade tendem a ser insuficientes. Por exemplo, programas de inclusão que contemplam apenas cotas raciais ou financeiras sem considerar gênero, território e acesso tecnológico podem não atingir plenamente os estudantes mais vulneráveis. A interseccionalidade, portanto, amplia a análise das desigualdades, permitindo a formulação de políticas públicas mais abrangentes e sensíveis às diferentes formas de opressão que afetam os alunos negros. Outro ponto relevante é o impacto da interseccionalidade na experiência pedagógica e socioemocional dos estudantes. A combinação de desigualdades estruturais gera sentimentos de inadequação, desmotivação e desvalorização cultural, os quais influenciam diretamente o desempenho acadêmico e a decisão de abandonar os estudos. Assim, compreender essas intersecções é crucial para que a escola possa atuar de forma preventiva, oferecendo suporte pedagógico, emocional e social adequado às necessidades específicas de cada estudante (Collins, 2000).

Em suma, a análise interseccional permite compreender que a evasão escolar de estudantes negros não é resultado de falhas individuais, mas da

convergência de múltiplas desigualdades estruturais. Ao adotar essa perspectiva, pesquisadores, gestores e educadores podem desenvolver estratégias mais eficazes de inclusão, valorização cultural e permanência escolar, promovendo equidade educacional e contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais justo e acolhedor. A interseccionalidade, portanto, não é apenas uma ferramenta analítica, mas também um guia para ação prática no enfrentamento das desigualdades educacionais.

EVASÃO ESCOLAR E FATORES ASSOCIADOS

A evasão escolar está associada à **discriminação sutil e bullying racial**, que se manifesta de diversas formas, como comentários depreciativos, punições desproporcionais ou marginalização social. Essas experiências recorrentes produzem impactos emocionais significativos, incluindo baixa autoestima, ansiedade, frustração e desmotivação, que podem levar os estudantes a se afastarem do ambiente escolar como mecanismo de proteção. Em contextos onde não há políticas de suporte socioemocional e mediação de conflitos, esses efeitos se amplificam, contribuindo diretamente para o abandono escolar (Gomes, 2014).

A **infraestrutura escolar precária** constitui outro elemento relevante. Escolas localizadas em áreas periféricas ou com escassez de recursos pedagógicos, bibliotecas, laboratórios e tecnologias digitais comprometem o aprendizado e dificultam a permanência escolar. A carência de ambientes adequados para o estudo, aliada à falta de materiais de qualidade, impacta especialmente estudantes negros de baixa renda, que dependem da escola como principal espaço de acesso ao conhecimento e desenvolvimento intelectual (Gonçalves, 2015). Portanto, a evasão escolar não pode ser compreendida isoladamente, mas como resultado da interação entre racismo institucional, desvalorização cultural, ausência de representatividade, discriminação e precariedade estrutural.

A análise desses fatores evidencia a necessidade de políticas e práticas educativas interseccionais, que considerem não apenas a dimensão racial, mas também econômica, cultural e socioemocional. Somente dessa forma será possível reduzir a evasão, fortalecer a permanência escolar e garantir que estudantes negros tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento acadêmico e pessoal.

IMPACTOS SOCIOEMOCIONAIS E CULTURAIS

O racismo institucional exerce impactos profundos no desenvolvimento socioemocional de estudantes negros, influenciando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também a construção da identidade e a percepção

de pertencimento escolar. A desvalorização de sua história e cultura, combinada à invisibilização de suas experiências, contribui para a internalização de sentimentos de inadequação, frustração e baixa autoestima, que comprometem a motivação e a participação nas atividades escolares (Collins, 2000).

Além disso, o ambiente escolar, muitas vezes permeado por práticas pedagógicas e administrativas discriminatórias, pode gerar ansiedade e insegurança. Estudantes negros frequentemente se veem obrigados a desenvolverem estratégias de adaptação que minimizem o risco de sofrer preconceito ou marginalização, tais como evitar interações com determinados colegas ou docentes, silenciar opiniões e subestimar seu próprio potencial acadêmico. Esse processo de auto-censura compromete a construção de autonomia intelectual e emocional, dificultando o engajamento pleno no processo educativo.

A ausência de representatividade também acarreta impactos culturais significativos. A falta de docentes negros e de conteúdos que reflitam a diversidade afro-brasileira reforça a percepção de que a escola não reconhece nem valoriza sua identidade.

Por outro lado, ambientes educativos que promovem a representatividade e o reconhecimento cultural funcionam como fatores protetivos, fortalecendo a autoestima e incentivando a participação ativa dos estudantes. Práticas pedagógicas que valorizam saberes afro-brasileiros, histórias de resistência e conquistas da população negra contribuem para a construção de uma identidade positiva e para a sensação de pertencimento escolar. Outro aspecto importante refere-se ao impacto das experiências escolares sobre a saúde mental dos estudantes.

A exposição contínua a situações de discriminação, desvalorização e exclusão cultural pode gerar estresse crônico, sentimentos de inferioridade e desmotivação, que influenciam não apenas a trajetória escolar, mas também o desenvolvimento pessoal e social. A literatura indica que a promoção de políticas de suporte socioemocional, como aconselhamento, grupos de apoio e estratégias de mediação de conflitos, é fundamental para mitigar esses efeitos e favorecer a permanência e o sucesso acadêmico (Gonçalves, 2015).

Portanto, os impactos socioemocionais e culturais do racismo institucional não se limitam ao desempenho acadêmico, mas permeiam a formação integral do estudante negro, influenciando sua identidade, autoestima e capacidade de engajamento. Reconhecer e enfrentar esses impactos é essencial para a construção de uma educação interseccional, antirracista e inclusiva, capaz de promover equidade, fortalecer o pertencimento escolar e reduzir a evasão, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de desenvolvimento intelectual, cultural e socioemocional.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As tecnologias digitais têm se consolidado como ferramentas centrais no processo educacional contemporâneo, oferecendo oportunidades inéditas para ampliar o acesso ao conhecimento e promover práticas pedagógicas mais inclusivas. No entanto, seu potencial depende da forma como são integradas ao currículo e mediadas pedagogicamente. Quando utilizadas de maneira crítica e planejada, as tecnologias digitais podem funcionar como instrumentos poderosos de valorização cultural e engajamento de estudantes negros, ampliando espaços de expressão, colaboração e aprendizagem (Noble, 2018; Jenkins, 2008).

A utilização de plataformas digitais permite criar conteúdos que reflitam a diversidade cultural, historicamente negligenciada nos currículos escolares. Recursos multimídia, como vídeos, podcasts, jogos educativos e materiais interativos, possibilitam a inclusão de narrativas afro-brasileiras e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. Essa abordagem contribui para reduzir a sensação de invisibilidade, promovendo pertencimento e incentivando a participação ativa no processo de aprendizagem, fatores essenciais para a permanência escolar e prevenção da evasão. Entretanto, é fundamental considerar que o acesso desigual às tecnologias digitais pode reproduzir ou agravar desigualdades existentes.

Estudantes negros de contextos socioeconômicos vulneráveis muitas vezes enfrentam limitações no acesso a computadores, internet de qualidade e dispositivos móveis, o que restringe seu engajamento nas atividades digitais. Essa disparidade tecnológica evidencia que a implementação de recursos digitais inclusivos deve ser acompanhada de políticas que garantam equidade de acesso, evitando a ampliação do fosso educacional e social (Akotirene, 2019). Além disso, a mediação pedagógica crítica é imprescindível. Professores e gestores escolares precisam planejar o uso das tecnologias de forma estratégica, alinhando conteúdos digitais a práticas interseccionais e antirracistas.

Ferramentas digitais isoladas, sem reflexão sobre desigualdades estruturais ou contextos culturais, podem reproduzir padrões de exclusão e estigmatização. Por outro lado, quando incorporadas de maneira intencional, as tecnologias digitais podem estimular habilidades de pensamento crítico, criatividade, colaboração e empoderamento dos estudantes, contribuindo para a construção de uma experiência educativa mais equitativa. Em síntese, as tecnologias digitais apresentam potencial significativo para transformar práticas pedagógicas e promover inclusão.

Contudo, sua eficácia depende da articulação entre acessibilidade, mediação pedagógica crítica e integração de conteúdos culturalmente representativos. Quando aplicadas com sensibilidade às desigualdades estruturais

e à diversidade cultural, as ferramentas digitais tornam-se aliadas na promoção de equidade, engajamento acadêmico e fortalecimento da identidade cultural de estudantes negros, contribuindo diretamente para a redução da evasão escolar e o fortalecimento de uma educação inclusiva e interseccional.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

A superação do racismo institucional na educação brasileira depende da implementação de políticas públicas consistentes, integradas e orientadas por uma perspectiva interseccional. Tais políticas devem ir além de ações pontuais, abordando de maneira sistemática as desigualdades estruturais que impactam a permanência escolar de estudantes negros. Nesse sentido, a formação docente assume papel central, pois professores capacitados em educação antirracista são capazes de reconhecer práticas discriminatórias e promover ambientes inclusivos, nos quais a diversidade cultural é valorizada e respeitada (Akotirene, 2019).

Entre as medidas estruturais mais eficazes, destacam-se a **revisão e reformulação curricular**. Currículos que integrem saberes afro-brasileiros e valorizem as contribuições históricas da população negra em todas as áreas do conhecimento permitem que os estudantes se reconheçam e se identifiquem com o conteúdo escolar, fortalecendo a autoestima e engajamento. A transversalidade dessa abordagem é essencial, pois evita que o ensino da cultura negra seja restrito a disciplinas isoladas, reforçando a noção de que o conhecimento produzido e historicamente validado inclui a pluralidade cultural do país (Carneiro, 2016). Outra estratégia relevante é o **fortalecimento da representatividade docente**.

A presença de professores negros não apenas proporciona modelos positivos de identificação, mas também influencia diretamente a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Programas de incentivo à formação de docentes negros e políticas de valorização de sua carreira são fundamentais para criar um ambiente escolar que reflita a diversidade da população estudantil e contribua para reduzir disparidades educacionais historicamente enraizadas (Collins, 2000).

O **suporte socioemocional e psicopedagógico** constitui outro eixo estratégico indispensável. Estudantes negros frequentemente enfrentam barreiras socioemocionais decorrentes de discriminação, exclusão e desvalorização cultural, que impactam seu desempenho e permanência escolar. Políticas que ofereçam acompanhamento psicológico, grupos de apoio, mediação de conflitos e atividades voltadas para fortalecimento da autoestima são fundamentais para mitigar os efeitos do racismo institucional, promovendo resiliência e engajamento acadêmico (Gonçalves, 2015).

Por fim, a integração de **tecnologias digitais e práticas pedagógicas**

inclusivas deve ser incorporada às políticas públicas como ferramenta de promoção da equidade. O acesso a plataformas digitais com conteúdos culturalmente representativos, aliado à mediação pedagógica crítica, contribui para o fortalecimento da identidade cultural, a ampliação de oportunidades de aprendizagem e a redução da evasão escolar. A articulação entre ações estruturais, formação docente, suporte socioemocional e uso estratégico de tecnologias constitui um conjunto de medidas interdependentes que permitem enfrentar o racismo institucional de forma efetiva, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e interseccional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste capítulo evidencia que o racismo institucional na educação brasileira constitui um obstáculo persistente à permanência e ao sucesso escolar de estudantes negros. Barreiras estruturais, como currículos eurocêntricos, ausência de representatividade docente, discriminação sutil e precariedade de recursos, interagem com fatores socioeconômicos e culturais, gerando desigualdades cumulativas. Essa compreensão reforça a necessidade de abordagens interseccionais, capazes de considerar as múltiplas dimensões da opressão e desenvolver estratégias que promovam inclusão e equidade (Crenshaw, 1989). A evasão escolar de estudantes negros não pode ser interpretada como resultado de falhas individuais, mas sim como consequência de processos históricos, institucionais e sociais que marginalizam determinadas populações.

A desvalorização cultural, a invisibilização da história afro-brasileira e a falta de suporte pedagógico e socioemocional são elementos centrais que contribuem para o abandono escolar. Reconhecer essa complexidade é fundamental para a formulação de políticas e práticas educativas que efetivamente promovam justiça social e oportunidades equitativas (Gomes, 2014). Os impactos socioemocionais e culturais do racismo institucional demonstram que a educação não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve a construção da identidade, autoestima e pertencimento dos estudantes. Ambientes escolares que não reconhecem e valorizam a diversidade cultural contribuem para a internalização de sentimentos de inadequação e desmotivação, enquanto práticas pedagógicas inclusivas, representativas e antirracistas fortalecem a resiliência e o engajamento acadêmico dos estudantes negros (Collins, 2000).

As tecnologias digitais e a mediação pedagógica crítica emergem como instrumentos estratégicos na promoção da inclusão educacional. Plataformas digitais, conteúdos multimídia e recursos interativos possibilitam a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento da identidade dos estudantes, desde que acompanhados de políticas de equidade de acesso e integração

pedagógica. A articulação entre tecnologia, representatividade docente e suporte socioemocional permite a construção de experiências educativas mais equitativas e interseccionais, reduzindo riscos de evasão e promovendo aprendizagem significativa (Noble, 2018; Jenkins, 2008).

Em síntese, a superação do racismo institucional exige uma abordagem sistêmica, que combine políticas públicas estruturais, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente antirracista e suporte socioemocional. A implementação de estratégias interseccionais e integradas constitui um passo essencial para garantir que estudantes negros tenham oportunidades reais de permanência, sucesso acadêmico e desenvolvimento integral. Este capítulo reforça a importância de construir uma educação comprometida com a equidade, a justiça social e o reconhecimento da diversidade cultural, contribuindo para a transformação das estruturas históricas de exclusão e para a promoção de uma sociedade mais equitativa.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2006.
- CARNEIRO, Sueli. **Educação e diversidade cultural: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Penso, 2016.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New Work: Routledge, 2000.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color**. Califórnia: Stanford Law Review, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. **Racismo institucional e educação: desigualdade racial nas escolas brasileiras**. Salvador: Edufba, 2014.
- GONÇALVES, Petronilha Beatriz. **Evasão escolar e desigualdade racial: desafios na educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2015.
- JENKINS, Henry. **Convergence culture: where old and new media collide**. New Work: New York University Press, 2008.
- NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism**. New York: Nyu Press, 2018.

MENINAS STEM E RACISMO ALGORÍTMICO: A EMERGÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Francisca Márcia Costa de Sousa¹

Yasmim Silva Cosme²

Maria Clara Frota Santos³

INTRODUÇÃO

O artigo discute a problemática da participação de meninas na área de STEM, com ênfase nos desafios relacionados ao racismo algorítmico e suas implicações no campo científico e tecnológico. O objetivo é analisar como a cor da ciência se expressa no contexto da educação profissional e tecnológica no Maranhão, destacando as barreiras impostas às meninas negras.

A fundamentação teórica ancora-se na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987), nos estudos de bell hooks (2013; 2017) e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, articulando uma abordagem crítica da educação. Metodologicamente, a pesquisa adota uma perspectiva dialética, combinando a lógica formal (qualitativa) e a lógica dialética, a partir de revisão bibliográfica em bases como Oasisbr, BDTD e Portal de Periódicos da CAPES. Espera-se evidenciar como o racismo algorítmico opera como mecanismo de exclusão e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para a construção de práticas educacionais emancipatórias que promovam maior inclusão das meninas negras nas áreas de ciência e tecnologia.

- 1 Professora de História. Nos últimos dez anos, atuou como coordenadora de projetos de iniciação científica e tecnológica (2015-2025). IFMA, Campus Coelho Neto; E-mail: francisca.souza@ifma.edu.br.
- 2 Estudante do Curso de Ciência da Computação. Atuou como bolsista dos projetos “Meninas stem: esculpindo jovens cientistas no leste maranhense através da cultura maker (Edital Prpgi nº 28/2023 - pibiti ensino médio) e “Meninas stem 4.0: esculpindo jovens cientistas no leste maranhense do pós-pandemia 2022-2025” (Edital Prpgi nº 17/2024 - pibic ensino médio). Ifma, campus coelho neto; e-mail: yasmimcosm@gmail.com.
- 3 Estudante do Curso de Direito, foi bolsista dos projetos “Ciência comprometida: visibilidade científica para ciências básicas na perspectiva e-learning 2024-2025” (Edital Prpgi nº 13/2024 - Pibiti ensino médio) e “Aspectos históricos e culturais da matemática islâmica nos livros didáticos adotados no ifma campus coelho neto 2008-2019” (Edital Prpgi nº 25/2023 - pibic em 2023/2024). ifma, campus coelho neto; e-mail: clrfrota@gmail.com.

O racismo algorítmico ocorre quando sistemas automatizados, como algoritmos de redes sociais, motores de busca, inteligência artificial, entre outros, reproduzem ou até intensificam preconceitos raciais. Isso acontece porque esses algoritmos são alimentados por dados históricos e sociais que já carregam vieses discriminatórios e os algoritmos, por sua lógica matemática, acabam reforçando essas distorções.

Historicamente, a figura masculina foi reiteradamente exaltada e associada a atributos como poder e racionalidade, enquanto a figura feminina, por sua vez, foi tradicionalmente vinculada à submissão e à passividade (Santos, 2010). Nessa perspectiva, as autoras expressam a ideologia estruturada de poder que é exercida pela branquitude, predominante do sexo masculino, e é notório que as consequências vivenciadas no decorrer da história se resultam da grande linhagem do indivíduo em busca de riqueza, poder e dominação.

Para isso, homens utilizavam do poder coativo para atingirem suas expectativas de conquistas, e quando se trata de obter bens materiais, o indivíduo se mostra perverso e capaz de manipular o seu meio para atingir aquilo que julga que precisar. A partir disso, surgem problemas sociais como a desigualdade entre classes, gêneros e raça, problemas esses que repercutem até os dias atuais. De acordo com o que foi exposto, o pesquisador Charles Mills explica conforme o conceito de epistemologia tradicional o quanto a população negra é afetada ao se tratar de suas culturas e diversos saberes, sendo constantemente alvos de preconceitos.

Mills observa que as questões mais silenciadas e negligenciadas pela epistemologia tradicional são aquelas que abordam o problema racial e questionam a posição do homem branco como detentor de uma perspectiva dominante na relação epistêmica (Rocha, 2025, p. 39).

Nesse sentido, de maneira introdutória, epistemologia significa o conjunto de saberes e opiniões, na qual direciona este estudo para a problemática que atinge grande parte da população, nesse caso, o conceito de invisibilização epistêmica, que se torna primordial para ser compreendido no decorrer deste artigo. Sobre isso, uma vez que a marginalização da afrodescendência atinge diretamente meninas negras em busca de uma educação acessível, é visível que a ciência é moldada pelo eurocentrismo, o que dificulta a disseminação coerente de informações educacionais que servem como porta de entrada para o conhecimento da epistemologia como libertadora, pois é um saber que vai além que o senso comum, influenciado atualmente pelas mídias sociais, limita a sociedade, e assim, meninas negras, a obter.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de base dialética, sustentada na epistemologia libertadora, que entende o conhecimento como prática crítica e emancipatória. Parte-se do princípio de que o racismo algorítmico e a exclusão de meninas negras nas áreas de ciência e tecnologia são fenômenos estruturais, reproduzidos tanto por dispositivos técnicos quanto por práticas educativas e culturais. Assim, a metodologia busca compreender não apenas os efeitos dessas exclusões, mas também as possibilidades de transformação quando o saber é construído a partir das margens.

O estudo foi desenvolvido em três movimentos principais. O primeiro corresponde à análise de conteúdo digital, voltada a observar como as redes sociais reproduzem ou contestam estereótipos sobre mulheres negras nas áreas STEM. Para isso, foram analisadas postagens públicas em plataformas como Instagram e TikTok, a partir de hashtags como *#MeninasSTEM* e *#NegrasNaCiência*. A coleta considerou comentários e interações, atentando para manifestações explícitas e sutis de racismo e deslegitimação da presença negra feminina no campo científico.

O segundo movimento envolve a análise documental de livros e apostilas utilizados em cursos técnicos da educação profissional. Essa etapa teve como foco identificar a presença (ou ausência) de autoras negras e de perspectivas afrocentradas nos conteúdos de ciência e tecnologia. Mais do que contabilizar nomes, buscou-se compreender como o conhecimento é narrado, quem é legitimado como sujeito de saber e de que modo o currículo contribui para a invisibilização epistêmica.

MENINAS STEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A inserção de meninas nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) permanece como um dos grandes desafios contemporâneos da educação, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Embora o discurso da equidade de gênero esteja mais presente nas políticas públicas e nas produções acadêmicas, as desigualdades estruturais ainda se manifestam de forma profunda e interligada, em especial no âmbito educacional. Ao se analisar o recorte racial, torna-se evidente a dupla exclusão que afasta meninas negras dos espaços de produção científica e tecnológica, resultante da intersecção entre gênero e raça.

Historicamente, a formação técnica e científica foi estruturada a partir de uma lógica eurocêntrica e patriarcal, na qual o sujeito do conhecimento é representado como branco, masculino e racional. Essa herança moldou

currículos, práticas pedagógicas e o próprio imaginário social sobre quem é considerado capaz de produzir ciência. Como observa bell hooks (2013), a educação tradicional foi construída como espaço de controle e silenciamento, especialmente das vozes subalternas. Na EPT, esse padrão se expressa na baixa representatividade de meninas negras em cursos técnicos e tecnológicos, reforçando a ideia de que certos campos do saber não lhes pertencem.

O afastamento dessas estudantes não decorre da falta de interesse ou de competência, mas da reprodução de um sistema educacional que deslegitima seus modos de pensar e existir. Desde cedo, meninas negras convivem com estereótipos que associam inteligência e racionalidade à branquitude e ao masculino. Djamilia Ribeiro (2019) aponta que o racismo e o sexismo se entrelaçam de forma estrutural, negando a essas meninas o direito de se perceberem como sujeitas do conhecimento. Esse processo reflete o que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina *epistemicídio*: a morte simbólica de saberes que não se enquadram nas normas hegemônicas de validação científica.

Embora a EPT tenha sido concebida como espaço de democratização do acesso e da formação cidadã, ainda carrega vestígios dessa lógica excludente. Muitos currículos permanecem centrados em epistemologias eurocentradas, com ausência quase total de autoras negras, latino-americanas ou africanas nas referências. As tecnologias continuam sendo tratadas como neutras e universais, ignorando o papel das relações de poder em sua construção. Essa suposta neutralidade contribui para o que Araújo; Araújo (2024) denomina *algoritmos da opressão*, em que a discriminação é reproduzida por sistemas automatizados que refletem vieses históricos.

Superar essa realidade exige mais do que ampliar o acesso: é necessário promover uma transformação epistemológica. A epistemologia libertadora, inspirada em Paulo Freire (1987) e reelaborada por bell hooks (2017), propõe uma educação baseada no diálogo, na escuta e na valorização das experiências concretas dos sujeitos. Essa perspectiva rompe com a ideia de neutralidade científica e reconhece que todo conhecimento é situado, atravessado por corpo, história e contexto.

Freire (1987) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa visão, aplicada à EPT, aponta a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades sociais das alunas, fortalecendo sua autonomia e consciência crítica. Para meninas negras, esse diálogo precisa ser intencionalmente antirracista e antipatriarcal, tornando o espaço educacional um território de resistência e emancipação.

De modo semelhante, bell hooks (2017) defende que ensinar é um ato

de amor e coragem, e que a sala de aula deve ser um espaço de liberdade, onde corpos marginalizados possam se reconhecer e afirmar. Pensar na presença das meninas negras nas áreas STEM é, portanto, pensar uma pedagogia do afeto e da justiça cognitiva — uma prática que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e busca construir pertencimento e reconhecimento.

As experiências de exclusão e resistência vividas por meninas negras na EPT evidenciam como racismo e sexismo operam de forma interseccional, moldando trajetórias e identidades. Contudo, revelam também o poder transformador dessas estudantes quando encontram espaços de acolhimento e escuta. Projetos de iniciação científica, oficinas tecnológicas e ações de extensão com enfoque em gênero e raça têm demonstrado que, quando valorizadas, essas meninas não apenas permanecem nas áreas técnicas, mas também produzem inovações que articulam tecnologia, cultura e ancestralidade.

A construção de uma EPT mais inclusiva depende de políticas educacionais de longo prazo, estruturadas em quatro eixos: representatividade, currículo, afeto e poder. Representatividade implica ampliar a presença de mulheres negras como docentes e pesquisadoras; currículo envolve incorporar epistemologias plurais; afeto se refere à criação de ambientes de escuta e respeito; e poder remete à redistribuição de vozes e decisões dentro das instituições.

Como sustenta Patrícia Hill Collins (2016), o empoderamento de mulheres negras na ciência não se limita à inclusão, mas requer a transformação das estruturas que sustentam a exclusão. A EPT, ao adotar essa perspectiva libertadora, pode tornar-se um espaço de reinvenção do próprio sentido de ensinar e aprender, reconhecendo a potência intelectual e criativa das meninas negras como parte essencial do avanço tecnológico e humano.

Conclui-se que a presença de meninas negras nas áreas STEM não é um ato de benevolência, mas um imperativo ético e epistemológico. Garantir que elas possam aprender, ensinar e inovar é reconhecer que o conhecimento é múltiplo e relacional. O futuro da ciência e da tecnologia depende da coragem de descolonizar o saber e abrir espaço para novas narrativas. Assim, promover o protagonismo de meninas negras na EPT é também um gesto de reparação histórica e de reencantamento do próprio sentido da educação.

RACISMO ALGORÍTMICO E EPISTEMOLOGIA LIBERTADORA

O racismo algorítmico está ligado à forma como conteúdos preconceituosos, como memes e piadas racistas, se espalham na internet por meio dos algoritmos. Nesse sentido, isso acontece porque os algoritmos das redes sociais favorecem o que gera engajamento, não distinguindo conteúdos saudáveis dos ofensivos e acaba favorecendo a disseminação da discriminação

racial, que costuma viralizar nas mídias sociais digitais, pois os algoritmos não entendem o contexto social e histórico dos dados, então acabam reforçando estereótipos, como por exemplo associar pessoas negras a situações negativas. Assim, como consequência, indivíduos preconceituosos se sentem validados ao consumirem informações que circulam sem punição, o que reforça ainda mais o comportamento.

Segundo Silva (2020; 2022), o Racismo algorítmico é “uma espécie de atualização do racismo estrutural”, visto que os algoritmos são espelhos das nossas escolhas, o início histórico dos mesmos, seguem a mesma linha de ideologia, na qual a decorrência do preconceito racial na população se repete dentro do meio digital, já que a tecnologia foi criada por ideologias conservadoras. Sob essa lógica, os preceitos abordados em épocas históricas, como o colonialismo e o patriarcado, moldaram as estruturas sociais e continuam com influência na fomentação da era digital. Sendo assim, as inteligências artificiais e a forma como opiniões são dadas dentro das mídias sociais, tornam atitudes racistas cada vez mais enviesadas e estrategicamente cobradas em aplicativos, sites e IAs.

A partir disso, conforme pesquisas de Araújo (2024) destaca que “os algoritmos não são neutros, mas refletem e amplificam desigualdades estruturais, manipulando e controlando a percepção pública e a reprodução de narrativas prejudiciais, sobretudo, às mulheres negras” Com isso, os estudos de Araújo; Araújo (2024) evidenciam que as inteligências artificiais não são imparciais, uma vez que esses mecanismos foram criados e programados majoritariamente por homens brancos, a branquitude segue com liderança, e o grupo minoritário de mulheres negras é alvo de grande impacto dessa problemática.

Sobre isso, é importante salientar que a globalização não provoca simplesmente uma uniformização do mundo, mas agrava a heterogeneidade e fragmentação social e econômica, criando desigualdades estruturais entre os territórios e grupos sociais (Santos; 2019), visto que essa conclusão tem forte persuasão em relação a tecnologia digital e está cada vez mais frequente no cotidiano dos indivíduos, afetando todas as idades e fortalecendo a influência de pensamentos da branquitude. Com isso, o avanço da desinformação e da *fake news*, prejudica os movimentos sociais existentes.

Nesse viés, no ambiente virtual é necessário ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder, uma vez que ideias superficiais de “igualdade” são equivocadas para a discussão do racismo enraizado, porque além de alavancar a desigualdade, a população tende a reproduzir estereótipos sem o questionamento devido. “É importante ter em mente que, para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como

“eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativo para segregar e oprimir” (Ribeiro, 2019, p. 13)

Dessa forma, um povo que não conhece sua história está fadado a repeti-la. Sobre isso, o índice de silenciamento social de mulheres negras, é grave e vigente nas instituições de ensino, ocasionando a invisibilização epistêmica (Araújo; 2024, Cafezeiro; Fornazin; 2020, Rocha; 2025). A invisibilidade é historicamente uma característica que permitiu os mais variados tipos de atrocidades racistas contra pessoas negras, a cegueira da branquitude é historicamente uma característica que permitiu a concretização de vários tipos de privilégios sociais (Araújo; 2024, Silva; 2020; 2022, Machado; 2023).

Mediante o exposto, a negritude ocupa poucos lugares de poder e de expressão, o que se explica na metáfora do véu descrita por Du Bois (2021), a exclusão de meninas negras advém da falta de reconhecimento pela sociedade que é liderada por ideologias adotadas de históricos passados na linha do tempo, como por exemplo o conservadorismo que dar abertura para manifestações racistas e outros preconceitos que contradizem os direitos humanos. “O negro é uma espécie de sétimo filho, nascido com um véu e dotado de clarividência neste mundo americano — um mundo que não lhe deixa tomar uma verdadeira consciência de si mesmo” (Du Bois, 2021, p. 23).

Sob esse viés, Machado (2023) afirmam que a filosofia da tecnologia e tecnociência é relevante para preparar pesquisadores e docentes que objetivam expandir seus saberes epistemológicos em suas pesquisas e no contexto do ensino digital. Nesse sentido, faz-se importante salientar que na perspectiva das epistemologias críticas, o conhecimento é como um processo sigiloso e reservado de contextos sociais, políticos e culturais, com o potencial de transformação social e libertação, superando a visão neutra da tecnologia.

A partir disso, conforme conceito de educação libertadora (Freire, 1987) não só como prática pedagógica, mas também como uma postura filosófica que busca clarificar o papel da tecnologia e do conhecimento na luta contra desigualdades e para a construção de uma sociedade mais justa, tendo em vista que envolve um compromisso político e social, rompendo com visões tecnicistas e neutras da tecnologia, e promove uma reflexão crítica sobre o uso e os impactos das tecnologias na sociedade.

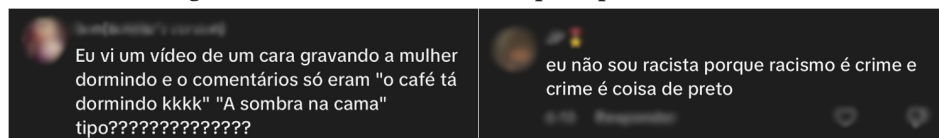
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a inserção de meninas nas áreas científicas e tecnológicas, as barreiras enfrentadas extrapolam os ambientes acadêmicos e institucionais, estendendo-se aos próprios sistemas digitais, cujos algoritmos, ao definirem o que é visível e relevante, reproduzem hierarquias sociais racializadas e de gênero.

Os algoritmos não são neutros; eles incorporam características da cultura e do pensamento de quem os projeta, reforçando assim padrões sociais (Cafezeiro; Fornazin, 2020), como os ideais e valores coloniais ainda persistem no corpo social, o racismo consegue se manifestar nas dinâmicas digitais, seja por meio do racismo algorítmico ou do racismo recreativo, dificultando os avanços na luta por direitos, a valorização das minorias e a superação das desigualdades históricas.

As redes sociais tornaram-se espaços essenciais para a propagação de ideias e opiniões diversas, alcançando uma escala global de pessoas. Dentro desses espaços de comunicação e lazer tem se tornado comum a propagação de discriminações de forma normalizada, muitas vezes disfarçadas de “conteúdo humorístico” ou “memes”. Esse tipo de prática ganhou força especialmente após a pandemia, com o crescimento do uso das redes sociais. Gestos aparentemente inofensivos como piadas e brincadeiras carregam, na verdade, uma estrutura histórica de opressão enraizada ao longo dos séculos, na qual grupos minoritários são sistematicamente desvalorizados e inferiorizados.

Figura 1: Comentários de usuários pelo aplicativo Tik Tok.



Fonte: Retirado das redes sociais.

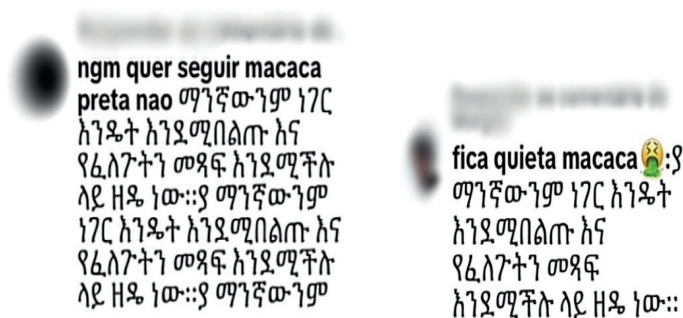
Como se pode perceber por meio da figura 1, a racialização transforma o corpo de pessoas negras em uma espécie de receptáculo de significados estereotipados, o que impõe ao esquema corporal do negro ser realizado dentro das limitações racistas do seu meio social (Fanon, 2008).

O resultado disso é o retorno sutil, porém constante, de preconceitos à nossa rotina, naturalizando ideias discriminatórias. Isso facilita a aceitação e até mesmo a reprodução desses pensamentos em diferentes esferas da sociedade. Este é o cerne do problema no ambiente digital: a permissividade faz com que indivíduos com vieses preconceituosos, que antes se sentiam reprimidos, passem a se sentir à vontade para expressar essas ideias abertamente, sem receio de consequências. Essa facilidade é dramaticamente reforçada pela impunidade algorítmica e pela falha das plataformas em punir o conteúdo ofensivo. O algoritmo, muitas vezes programado para priorizar o engajamento acima da ética, não censura ou penaliza efetivamente os comentários e discursos de ódio direcionados, em especial, às meninas negras: “Hoje já sabemos que os artefatos tecnológicos que produzimos não são neutros, ou seja, eles incorporam

características da cultura ou do pensamento de quem os projetou e, desta forma, reforçam padrões sociais” (Cafezeiro; Fornazin, 2020, p. 70).

Ao invés de coibir, o sistema permite que o conteúdo gerador de controvérsia prospere. Portanto, a inação do sistema reforça a estrutura patriarcal e colonial, dificultando os avanços na luta por direitos, na valorização das minorias e na superação das desigualdades históricas.

Figura 2: Comentários de usuários pelo aplicativo Instagram.



Fonte: Retirado das redes sociais.

Essa espiral de exclusão, que se inicia na estrutura colonial do saber e é amplificada pelo viés algorítmico, culmina no reforço da invisibilização epistêmica. Quando meninas negras são bombardeadas por discursos de ódio e racismo recreativo no ambiente digital, e o próprio sistema tecnológico falha em protegê-las ou, pior, lucra com sua desumanização, a mensagem subjacente é clara: elas não são sujeitas valorizados do conhecimento (Figura 02). O racismo algorítmico opera, portanto, como uma extensão moderna do epistemicídio (Santos, 2010), deslegitimando a presença, a voz e a capacidade de produção científica de mulheres negras. Com isso, consolida-se a ideia de que a tecnologia e a ciência pertencem a outros corpos e narrativas, o que impacta diretamente a permanência e o sucesso dessas estudantes na EPT.

Superar este ciclo exige mais do que corrigir falhas pontuais; requer uma transformação epistemológica radical. A epistemologia libertadora, inspirada em Paulo Freire (1987) e bell hooks (2017), emerge como um caminho de cura, resistência e reinvenção. Essa abordagem propõe uma educação baseada no diálogo, na escuta e no afeto, que valorize as experiências concretas das estudantes, reconhecendo que todo conhecimento é situado e atravessado por corpo, história e contexto. Assim, bell hooks (2017) defende que a sala de aula deve ser um espaço de liberdade onde corpos marginalizados possam se reconhecer e afirmar, transformando o ato de ensinar em um ato de amor e justiça cognitiva.

A construção de uma EPT verdadeiramente inclusiva e justa, capaz de

acolher e potencializar o protagonismo das meninas negras em STEM, deve se estruturar em quatro eixos interligados de reparação e transformação: Educação Crítica e Libertadora, com práticas pedagógicas dialógicas (Freire), antirracistas e antipatriarcais, que fortaleçam a autonomia e a consciência crítica das estudantes; Currículos Plurais e Descolonizados, com a incorporação de epistemologias africanas, afro-brasileiras e latino-americanas, garantindo a presença de autoras negras e rompendo o eurocentrismo da ciência; Alfabetização Digital Antirracista, promovendo a consciência sobre a não-neutralidade da tecnologia e a resistência ativa aos vieses algorítmicos; e Reparação Epistêmica pela Produção, com incentivo à criação científica e tecnológica por mulheres negras. Este último eixo é mais que inclusão, é reparação histórica, assegurando que as soluções do futuro nasçam de perspectivas plurais que unem tecnologia, cultura e ancestralidade.

Garantir o protagonismo de meninas negras nas áreas STEM não é um ato de benevolência, mas um imperativo ético e epistemológico para descolonizar o saber e reencantar o sentido da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstra que a inserção de meninas negras nas áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) está comprometida por uma dupla barreira: a persistência de ideais coloniais no corpo social e a amplificação dessas visões pelos sistemas digitais, configurando o que se denomina Racismo Algorítmico. Sobre isso, é atestado que os algoritmos não são neutros e reproduzem, de maneira normalizada preconceitos e discriminação social racializadas e de gênero, dificultando a luta por direitos e a superação das desigualdades históricas.

Diante deste cenário, a análise das interações em redes sociais (figuras 1 e 2) revela que esses ambientes se abrem para o racismo recreativo, muitas vezes disfarçado de “humor” e normaliza a desvalorização de grupos minoritários. Dessa forma, a superação deste ciclo de exclusão não é uma questão de ajustes pontuais, mas sim de uma transformação epistemológica.

Com isso, esta pesquisa propõe uma Epistemologia Libertadora, inspirada em Paulo Freire (1987) e bell hooks (2017; 2013), essa abordagem defende a sala de aula como um espaço de liberdade e afeto que valoriza as experiências concretas e situadas dos estudantes, reconhecendo o ato de ensinar como um ato de justiça cognitiva.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio. Racismo algorítmico e microagressões nas redes sociais. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 18, p. 02-37, 2024.
- ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Júlio. Racismo algorítmico e inteligência artificial: uma análise crítica multimodal. **Revista Linguagem em Foco**, v. 16, n. 2, 2024. p. 89-109.
- CAFEZEIRO, Iluska; FORNAZIN, Marcel. **Tecnologia, algoritmos e poder: uma introdução crítica à cultura digital**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2020.
- COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Tradução de Heloisa Toller Gomes. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2021.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2013.
- MACHADO, Valda de Fatima da Fonseca. **A boniteza do educar [manuscrito]**: Paulo Freire por uma educação libertadora. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROCHA, Luis Guilherme Santos. **Epistemologia da ignorância e injustiças epistêmicas: o fenômeno da ignorância segundo Charles W. Mills, Miranda Fricker e José Medina**. 2025. 119f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2025.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Flávio Andrew do; MAYER, Verônica Feder; MARQUES, Osiris Ricardo Bezerra. Precificação dinâmica e percepção de justiça em preços: um estudo sobre o uso do aplicativo Uber em viagens. **Rev.Tur., Visão e Ação**, Balneário Camboriú, v. 21, n. 3, p. 239-264, set.-dez. 2019.

SILVA, Tarcísio. **Racismo Algorítmico:** inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições SESC, 2022.

SILVA, Tarcísio. Racismo algorítmico em plataformas digitais: microagressões e discriminação em código. *In:* SILVA, T. (org). **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais:** Olhares afrodiaspóricos. São Paulo: LiteraRUA, 2020. p. 120-137.

INTERSECCIONALIDADE E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL ANTI-OPRESSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Reinaldo José de Oliveira¹

Iuri Nobre dos Santos²

Sandro dos Santos Correia³

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a incorporação de tecnologias digitais na educação tem se consolidado como um elemento transformador do ensino e da aprendizagem. A chamada cultura digital, caracterizada pelo uso de plataformas educacionais, redes sociais, aplicativo multimídia, ambientes de colaboração online e conteúdos interativos alterou significativamente a forma como estudantes interagem com o conhecimento, seus pares e professores, promovendo novas oportunidades de participação e protagonismo.

Entretanto, essa transformação ocorre em um contexto brasileiro marcado por profundas desigualdades sociais e raciais. Estudos indicam que, embora a tecnologia possa democratizar o acesso ao conhecimento, ela também pode reproduzir ou ampliar disparidades históricas, principalmente quando o acesso não é universal ou quando conteúdos e algoritmos refletem preconceitos estruturais (Benjamin, 2019; Noble, 2018). A perspectiva da interseccionalidade

- 1 Graduando em (1998), mestrado (2002) e doutorado (2008) em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro/Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Interdisciplinaridade em Saúde NEPPINS), e-mail:reinaldo.jose@uol.com.br.
- 2 Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário FACVEST (UNIFACVEST). Graduando em Direito pela Faculdade Brasileira do Recôncavo (FBBR). Membro dos Grupos de Pesquisa Sociedade Brasileira Contemporânea: Cultura, Democracia e Pensamento Social e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Interdisciplinaridade em Saúde. E-mail: iurinobre.ciso@gmail.com.
- 3 Doutor em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Atualmente, é professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas (DCH) no campus de Santo Antônio de Jesus. Além disso, atua como professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em História Local e Regional da UNEB. E-mail: correia.sandro@yahoo.com.

emerge como ferramenta central para compreender essas dinâmicas. Introduzida por Kimberlé Crenshaw (1989) e aprofundada no contexto brasileiro por autoras negras como Carla Akotirene (2019), a interseccionalidade permite analisar como marcadores sociais distintos raça, gênero, classe, sexualidade e território se cruzam, produzindo experiências de opressão e exclusão que são específicas de determinados grupos sociais.

No ambiente escolar, essa abordagem possibilita identificar barreiras estruturais enfrentadas por estudantes historicamente marginalizados e aponta caminhos para práticas pedagógicas que considerem a diversidade em suas múltiplas dimensões. No Brasil, a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como as diretrizes do Plano Nacional de Educação, refletem avanços importantes no reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação.

Entretanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios persistentes: a formação docente ainda carece de subsídios teóricos e práticos para abordar questões interseccionais, a resistência institucional é significativa e a produção de materiais pedagógicos contextualizados permanece insuficiente.

Nesse contexto, a cultura digital apresenta-se como uma possibilidade de inovação, podendo ampliar a visibilidade de narrativas marginalizadas e fortalecer o engajamento crítico de estudantes e docentes. Este capítulo busca analisar os desafios e as potencialidades do uso da cultura digital para promover uma educação étnico-racial anti-opressiva, articulando conceitos de interseccionalidade e experiências digitais no contexto escolar brasileiro. A reflexão proposta se apoia em revisão bibliográfica e documental, buscando contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e alinhadas à promoção da diversidade cultural.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem exploratória e qualitativa, com ênfase em revisão bibliográfica e documental, permitindo analisar teorias, estudos de caso e experiências pedagógicas voltadas à interseccionalidade e à cultura digital na educação. A escolha desse método justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos complexos em sua totalidade, articulando fundamentos teóricos com práticas observadas, sem limitar-se a dados quantitativos.

A seleção das referências concentrou-se em três eixos:

1. Interseccionalidade: textos de Kimberlé Crenshaw (1989), Patrícia Hill Collins (2000) e autoras negras brasileiras, como Carla Akotirene (2019), que analisam como marcadores sociais múltiplos se articulam e produzem desigualdades específicas no contexto educacional.

2. Cultura digital: obras de Pierre Lévy (1999), Henry Jenkins (2008) e estudos contemporâneos sobre racismo algorítmico, incluindo Ruha Benjamin (2019) e Safiya Noble (2018), que exploram os impactos de tecnologias digitais na reprodução ou contestação de desigualdades.
3. Educação étnico-racial: legislação brasileira (Lei 10.639/2003), diretrizes do Plano Nacional de Educação e estudos de Nilma Lino Gomes (2014), Sueli Carneiro (2016) e Petronilha Beatriz Gonçalves (2015), que tratam da implementação da educação antirracista e dos desafios de sua aplicação prática.

A análise foi conduzida de forma crítica e temática, identificando padrões, lacunas, barreiras e oportunidades. Tal procedimento permitiu articular conceitos teóricos com experiências práticas, proporcionando uma visão ampla sobre como a cultura digital pode apoiar práticas pedagógicas interseccionais e inclusivas, assim como identificar os desafios estruturais que persistem na educação brasileira.

HISTÓRICO E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

A educação de populações negras no Brasil apresenta uma trajetória marcada pela exclusão e invisibilidade. Durante o período pós-abolição, o acesso à escola formal para negros e descendentes de escravizados foi extremamente limitado, refletindo a manutenção de estruturas sociais desiguais que restringiam mobilidade social e cultural. Para além do acesso físico à escola, a educação oficial do período moderno e contemporâneo negligenciou conteúdos históricos e culturais relacionados às populações africanas e afro-brasileiras, invisibilizando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira (Gomes, 2014; Carneiro, 2016).

A promulgação da Lei 10.639/2003 representou um avanço normativo relevante, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e estimulando a inclusão de conteúdos que valorizam a diversidade étnico-racial. Entretanto, a implementação da lei enfrenta desafios persistentes. Pesquisas indicam que muitas escolas ainda carecem de formação docente adequada e materiais pedagógicos contextualizados, enquanto parte do corpo docente demonstra resistência ou insegurança ao abordar questões de raça e desigualdade. Além disso, a apropriação desses conteúdos pela prática pedagógica muitas vezes é superficial ou fragmentada, prejudicando o alcance das transformações pretendidas.

O contexto brasileiro contemporâneo, marcado pelo aumento da desigualdade socioeconômica e pela segregação escolar, reforça a necessidade

de estratégias pedagógicas que considerem a interseccionalidade. Estudantes negros, de baixa renda e residentes em periferias enfrentam simultaneamente barreiras estruturais, como menor acesso a recursos tecnológicos, estigmatização social e invisibilidade cultural. Assim, compreender o contexto histórico e estrutural da educação étnico-racial no Brasil é essencial para a análise crítica das potencialidades e limitações da cultura digital como ferramenta educativa.

Gonçalves (2015) destaca que a educação das relações étnico-raciais não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve uma transformação ética, política e cultural das práticas pedagógicas. Essa concepção dialoga com as propostas de uma pedagogia interseccional e anti-opressiva, que busca não apenas incluir, mas transformar as condições de desigualdade dentro e fora da escola. Ao integrar as ideias de Petronilha Gonçalves às discussões sobre cultura digital, torna-se possível pensar uma educação que valorize a pluralidade de experiências e promova a construção de uma cidadania digital crítica e antirracista, fortalecendo a autonomia e o empoderamento de jovens pertencentes a diferentes grupos sociais.

INTERSECCIONALIDADE APLICADA À EDUCAÇÃO

A interseccionalidade proporciona uma lente analítica que permite compreender como múltiplas formas de opressão se articulam no contexto educacional. No Brasil, estudantes negros, de gênero marginalizado ou provenientes de comunidades periféricas enfrentam desigualdades que não podem ser explicadas isoladamente por um único marcador social, mas sim pela combinação de fatores que se reforçam mutuamente. Na prática educativa, essa abordagem possibilita identificar como políticas, currículos e práticas escolares podem reproduzir exclusão ou, ao contrário, promover inclusão. Por exemplo, um estudante negro de baixa renda pode ter acesso limitado a materiais de qualidade, enfrentar discriminação de professores e colegas, e ainda se deparar com currículos que não contemplam sua história e cultura.

Projetos pedagógicos que adotam a perspectiva interseccional buscam mitigar esses efeitos, criando ambientes educativos que consideram múltiplas dimensões da desigualdade, valorizam a diversidade cultural e promovem protagonismo estudantil. Autoras como Akotirene (2019) enfatizam que a educação interseccional não se limita a reconhecer a diversidade, mas exige práticas ativas de desconstrução de estereótipos, valorização de saberes marginalizados e engajamento crítico de docentes e alunos. Essa abordagem permite que a escola se torne um espaço de resistência e transformação social, alinhando tecnologia, currículo e formação docente para enfrentar desigualdades históricas.

A reflexão proposta por Patricia Hill Collins em *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2000) oferece bases teóricas potentes para compreender os desafios e potencialidades de uma educação étnico-racial anti-opressiva nas escolas brasileiras em tempos de cultura digital. Ao discutir a interdependência entre raça, gênero, classe e sexualidade, Collins apresenta o conceito de interseccionalidade como uma ferramenta analítica essencial para compreender as múltiplas dimensões da opressão e as possibilidades de resistência. Como afirma a autora, “as experiências de opressão das mulheres negras não podem ser compreendidas separadamente de raça, classe, gênero e sexualidade; são sistemas interligados que se reforçam mutuamente” (Collins, 2000, p. 42). Essa perspectiva permite pensar a escola como um espaço de construção crítica, capaz de reconhecer as intersecções que atravessam a vida dos sujeitos e de problematizar as desigualdades reproduzidas nos ambientes físicos e digitais.

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A obra *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, de Henry Jenkins (2008), oferece uma leitura fundamental sobre as transformações socioculturais provocadas pela interação entre velhas e novas mídias, fenômeno que reconfigura as formas de comunicação, aprendizagem e participação social. Para Jenkins, vivemos em uma cultura de convergência, caracterizada pela circulação de conteúdos por múltiplas plataformas e pela colaboração ativa entre produtores e consumidores de informação.

A convergência, portanto, não se limita ao campo tecnológico, mas envolve processos cognitivos e sociais que transformam a maneira como as pessoas produzem, compartilham e se apropriam do conhecimento. Essa concepção amplia a compreensão sobre a cultura digital como um espaço de aprendizagem coletiva e construção de significados, com grande potencial para práticas educativas críticas e democráticas.

A cultura digital apresenta oportunidades significativas para ampliar o acesso à educação, democratizar o conhecimento e promover aprendizagem colaborativa. Plataformas digitais, redes sociais, blogs educativos, aplicativos multimídia e ambientes de aprendizagem online possibilitam que estudantes produzam conteúdos, compartilhem experiências e se conectem com narrativas historicamente invisibilizadas, como a história e cultura afro-brasileira. Contudo, o uso da tecnologia também reproduz desigualdades estruturais.

O conceito de racismo algorítmico, estudado por Benjamin (2019) e Noble (2018), evidencia como algoritmos podem reforçar estereótipos e discriminar grupos marginalizados. Além disso, a divisão digital ainda é um desafio relevante: dados do Cetic.br (2023) apontam que cerca de 30% das famílias

brasileiras não têm acesso adequado à internet ou equipamentos tecnológicos, impactando principalmente alunos de baixa renda e regiões periféricas.

A reflexão de Pierre Lévy em *Cibercultura* (1999) propõe uma compreensão inovadora sobre o impacto das tecnologias digitais na construção do conhecimento, na comunicação e nas formas de interação humana. Para o autor, a cibercultura inaugura uma nova etapa da história da humanidade, marcada pela inteligência coletiva e pela ampliação das possibilidades de aprendizagem colaborativa. Nesse novo cenário, o saber deixa de ser centralizado e passa a circular em redes, sendo produzido e compartilhado de forma dinâmica entre indivíduos e comunidades.

Essa descentralização do conhecimento abre espaço para práticas pedagógicas mais participativas e democráticas, em que o estudante deixa de ser mero receptor e assume o papel de sujeito ativo no processo educativo. A integração da cultura digital com a perspectiva interseccional oferece oportunidades pedagógicas transformadoras, permitindo que conteúdos inclusivos alcancem mais estudantes, promovam engajamento crítico e fortaleçam o protagonismo estudantil. Ferramentas colaborativas digitais possibilitam produção de conhecimento coletivo, análise crítica de informações e fortalecimento de habilidades socioemocionais, constituindo-se como recurso estratégico para a educação étnico-racial.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Diversas iniciativas têm buscado articular cultura digital e educação étnico-racial, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Tais experiências evidenciam que, quando planejadas de forma crítica e contextualizada, as tecnologias digitais podem fortalecer o protagonismo estudantil, promover engajamento e ampliar a visibilidade de narrativas historicamente marginalizadas. Um exemplo é o uso de blogs e plataformas digitais em escolas de periferia para produção de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira. Alunos são incentivados a pesquisar e compartilhar informações sobre líderes históricos, movimentos sociais e tradições culturais, promovendo aprendizado ativo e colaborativo. Nessas iniciativas, o professor atua como mediador, orientando a pesquisa e estimulando a análise crítica, ao mesmo tempo em que os estudantes constroem conhecimento de forma autônoma. Redes sociais e aplicativos multimídia também têm sido utilizados como ferramentas pedagógicas para ampliar o debate sobre desigualdade racial e inclusão.

Projetos que envolvem a produção de vídeos, podcasts e apresentações digitais permitem que os estudantes expressem suas perspectivas e experiências pessoais, conectando a aprendizagem escolar à realidade social que vivem.

Além disso, essas práticas contribuem para o desenvolvimento de competências digitais e socioemocionais, fortalecendo habilidades como comunicação, empatia, trabalho em equipe e pensamento crítico. No âmbito universitário, iniciativas de extensão e projetos de pesquisa têm promovido oficinas, cursos e laboratórios digitais voltados à educação étnico-racial, integrando conteúdos teóricos com práticas digitais colaborativas.

Tais projetos demonstram que o uso estratégico da tecnologia não apenas facilita o acesso à informação, mas também contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, fortalecendo a formação crítica de futuros profissionais da educação. Todavia, a implementação dessas práticas ainda enfrenta barreiras significativas. A desigualdade de acesso a equipamentos tecnológicos, a falta de infraestrutura adequada e a escassez de formação docente especializada limitam o alcance e a efetividade desses projetos. Além disso, a resistência institucional e a superficialidade na abordagem de conteúdos interseccionais ainda configuram desafios importantes, exigindo políticas públicas robustas, formação continuada e incentivo à produção de materiais pedagógicos contextualizados.

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DIGITAL

O avanço de uma educação étnico-racial efetivamente inclusiva no Brasil depende, de maneira crucial, da articulação entre políticas públicas, formação docente e atenção às estruturas de desigualdade que permeiam o ambiente escolar. Embora legislações como a Lei nº. 10.639/2003 e o Plano Nacional de Educação tenham estabelecido marcos normativos importantes, sua implementação ainda enfrenta lacunas significativas, muitas vezes limitando o alcance das transformações pretendidas (Gomes, 2014; Carneiro, 2016). As políticas públicas devem garantir não apenas a inclusão formal no currículo, mas também infraestrutura adequada, recursos pedagógicos contextualizados e suporte contínuo aos profissionais da educação.

O investimento em tecnologia educacional, aliado a diretrizes claras sobre o ensino da diversidade étnico-racial, constitui um passo estratégico para reduzir desigualdades históricas. No entanto, a análise crítica evidencia que a disponibilidade de equipamentos e acesso à internet, por si só, não garante aprendizagem significativa: é necessário que as políticas contemplem articulação curricular, formação docente e avaliação contínua das práticas pedagógicas.

A formação docente emerge como um elemento central. Pesquisas indicam que muitos professores apresentam lacunas no conhecimento teórico sobre interseccionalidade e cultura digital, além de resistência ou insegurança ao abordar questões de raça, gênero e desigualdade social (Akotirene, 2019).

Nesse contexto, programas de capacitação continuada são fundamentais para desenvolver competências que permitam ao docente integrar práticas pedagógicas digitais e interseccionais de forma crítica e consciente.

A formação deve incluir estratégias de mediação tecnológica, produção de materiais inclusivos, uso ético de algoritmos e condução de debates sobre desigualdade e preconceito, promovendo práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo e a reflexão crítica dos estudantes. O racismo estrutural e a tecnologia representam outro desafio contemporâneo. Algoritmos, plataformas de redes sociais e sistemas de avaliação digital podem reproduzir preconceitos existentes, reforçando estereótipos raciais e marginalizando determinadas populações (Benjamin, 2019; Noble, 2018).

Estudos mostram que, sem atenção crítica, conteúdos digitais podem reforçar exclusão, reproduzir narrativas eurocêntricas e desconsiderar experiências de estudantes negros, indígenas e de baixa renda. A integração da perspectiva interseccional é, portanto, indispensável para orientar políticas públicas e práticas docentes, permitindo identificar e mitigar efeitos de discriminação digital, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e inclusivo.

- Em suma, o fortalecimento da educação étnico-racial no contexto digital exige ações coordenadas e estruturadas, que considerem:
- A formulação de políticas públicas abrangentes, que integrem currículo, infraestrutura tecnológica e diretrizes pedagógicas;
- Formação docente contínua, crítica e prática, capaz de articular interseccionalidade e cultura digital;
- Monitoramento e análise crítica do uso da tecnologia, garantindo que plataformas digitais e conteúdos educativos promovam inclusão e não reproduzam desigualdades históricas.

A integração desses três elementos políticas públicas, formação docente e atenção ao racismo estrutural digital evidencia que uma educação antirracista e inclusiva vai além do acesso formal ou da presença de tecnologias digitais. Trata-se de uma estratégia complexa e multifacetada, que demanda articulação teórica, crítica social e prática pedagógica inovadora, consolidando-se como caminho essencial para a promoção da justiça educacional e equidade social no Brasil contemporâneo.

IMPACTOS SOCIOEMOCIONAIS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO DIGITAL INTERSECCIONAL

A educação digital interseccional não se limita à transmissão de conteúdos acadêmicos; ela exerce impactos significativos no desenvolvimento **socioemocional e cultural** dos estudantes. O engajamento com plataformas

digitais, redes de aprendizagem colaborativa e projetos pedagógicos inclusivos possibilita a construção de competências como autoestima, empatia, senso de pertencimento e consciência crítica, especialmente entre estudantes historicamente marginalizados. Estudos indicam que a inclusão de narrativas afro-brasileiras, indígenas e de outros grupos minoritários nos ambientes digitais de aprendizagem contribui para que os alunos reconheçam e valorizem suas identidades culturais, promovendo um sentimento de pertencimento à comunidade escolar e à sociedade em geral (Akotirene, 2019; Gomes, 2014).

Quando estudantes veem suas histórias e culturas representadas de forma legítima e significativa, aumenta a motivação para aprender e o engajamento acadêmico, fortalecendo vínculos afetivos com a escola e com o processo educativo. Além disso, o uso de ferramentas digitais colaborativas permite o desenvolvimento de habilidades socioemocionais fundamentais, como comunicação, resolução de conflitos, trabalho em equipe e pensamento crítico. Ao participar de fóruns, blogs, podcasts ou redes sociais educativas, os alunos exercitam a expressão de suas opiniões, aprendem a dialogar com perspectivas diversas e são incentivados a analisar criticamente informações, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados socialmente.

Por outro lado, é importante reconhecer que o impacto socioemocional positivo depende da **mediação docente e da qualidade dos conteúdos digitais**. Sem orientação adequada, o uso de tecnologias pode gerar frustração, ansiedade ou reforço de desigualdades, especialmente em contextos de acesso limitado a equipamentos ou conexão de qualidade. Assim, o planejamento pedagógico deve integrar recursos digitais com práticas reflexivas, garantindo que a interseccionalidade seja aplicada não apenas no conteúdo, mas também nas relações de ensino-aprendizagem e na experiência emocional dos estudantes.

Em síntese, a educação digital interseccional oferece benefícios socioemocionais e culturais que vão além do aprendizado cognitivo. Ao valorizar identidades, promover engajamento crítico e desenvolver competências sociais, essas práticas contribuem para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, democráticos e sensíveis às múltiplas dimensões da desigualdade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das experiências pedagógicas e da literatura revela que a cultura digital oferece oportunidades valiosas para a educação étnico-racial, mas sua efetividade depende de condições estruturais, políticas públicas e práticas pedagógicas planejadas de forma crítica.

Entre os principais desafios, destacam-se:

- Desigualdade de acesso e divisão digital;

- Racismo algorítmico e reprodução de estereótipos;
- Resistência institucional e docente;
- Escassez de materiais pedagógicos contextualizados.

Por outro lado, as potencialidades observadas incluem:

- Engajamento e protagonismo estudantil;
- Inclusão de narrativas marginalizadas;
- Aprendizagem colaborativa e crítica;
- Desenvolvimento de competências socioemocionais e digitais.

Estudos de caso em escolas públicas e projetos de extensão universitária confirmam que, quando combinadas com práticas pedagógicas planejadas, políticas públicas efetivas e formação docente adequada, as tecnologias digitais podem transformar a educação étnico-racial. O uso estratégico da cultura digital, aliado à interseccionalidade, cria oportunidades para superar barreiras históricas e ampliar o acesso à educação de qualidade, promovendo justiça social e inclusão cultural

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a cultura digital, quando articulada à perspectiva interseccional, constitui uma ferramenta significativa para a promoção de uma educação étnico-racial anti-opressiva no Brasil. O estudo identificou que as desigualdades históricas especialmente as relacionadas a raça, gênero e classe continuam a impactar o acesso, permanência e desempenho de estudantes no ambiente escolar, mas que as tecnologias digitais podem oferecer oportunidades de engajamento, protagonismo e valorização de narrativas marginalizadas. Entre as principais contribuições da abordagem discutida, destaca-se a capacidade da interseccionalidade de orientar práticas pedagógicas críticas, permitindo que docentes compreendam como múltiplos marcadores sociais se cruzam para produzir desigualdades específicas.

Ao mesmo tempo, a cultura digital oferece meios concretos de enfrentar essas desigualdades, promovendo aprendizagem colaborativa, produção de conteúdos significativos e desenvolvimento de competências socioemocionais. Todavia, o potencial transformador da cultura digital não se realiza de forma automática.

Para que as práticas pedagógicas sejam efetivas, é necessário:

- Garantir acesso equitativo às tecnologias digitais;
- Investir na formação docente continuada;
- Desenvolver materiais pedagógicos contextualizados;
- Implementar políticas públicas robustas que alinhem infraestrutura tecnológica, diretrizes curriculares e estratégias pedagógicas inclusivas.

A reflexão proposta aponta para perspectivas futuras promissoras, incluindo pesquisas empíricas sobre o impacto de projetos digitais interseccionais, avaliação de políticas públicas de inclusão digital e produção de materiais pedagógicos inovadores. Ao articular tecnologia, interseccionalidade e educação étnico-racial, é possível construir escolas que respeitem a diversidade, valorizem narrativas marginalizadas e formem cidadãos críticos, conscientes e participativos.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em nov. 2025.
- BENJAMIN, Ruha. **Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code**. Cambridge: Polity Press, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, gênero e desigualdade: perspectivas para educação e cidadania**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2016.
- CETIC.BR. **Pesquisa sobre acesso e uso das tecnologias digitais no Brasil**. Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. New Work: Routledge, 2000.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color**. Califórnia: Stanford Law Review, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais no Brasil: desafios e perspectivas**. Brasília: Mec/Seesp, 2014.
- GONÇALVES, Petronilha Beatriz. **Educação e diversidade cultural no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.
- JENKINS, Henry. **Convergence culture: where old and new media collide**. New Work: New York University Press, 2008.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism**. New Work: Nyu Press, 2018.

MULHERES, MÃES E ESTUDANTES: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE O RETORNO AOS ESTUDOS NA EJA

Mateus Augusto Almeida Martins¹

Jhayana Couto Ribeiro Amorim Lins²

Shirlena Campos de Souza Amara³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) define o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada. Essa população é composta por jovens e adultos que, na visão de Freire (1987), frequentemente carregam o peso de uma infância marcada pela inadequação ou frustração. Não raro, esses indivíduos precisam lidar com sentimentos de vergonha e complexos de inferioridade, impostos por uma sociedade que os oprime e discrimina. É justamente nesse contexto de exclusão que as vulnerabilidades, atreladas a diversos marcadores sociais, se manifestam, evidenciando a necessidade imperativa de uma análise interseccional para compreender o cenário da EJA ao longo de suas transformações históricas.

Ao longo dos anos, a produção acadêmica sobre a EJA no Brasil tem sido um campo de estudo relativamente marginal. Uma pesquisa coordenada por Sergio Haddad (1987) revelou que, entre 1986 e 1998, apenas oito trabalhos

- 1 Doutorando em Sociologia Política pela Uenf. Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Franca (Unifran) e em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (Fafia). Atua como bolsista de Apoio ao Ensino da Uenf, exercendo a função de pedagogo no setor de Apoio Psicológico e Pedagógico da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (ProAC). E-mail: m_ateusaugusto@hotmail.com.
- 2 Doutoranda em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Ensp/Fiocruz). Residência Multiprofissional em Saúde da Mulher pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Psicóloga na Secretaria Municipal de Saúde de Campos dos Goytacazes.
- 3 Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela UFF. Mestre em Políticas Sociais pela Uenf. Bacharel e especialista em Direito pela Faculdade de Direito de Campos (FDC). Professora Associada da Uenf.

(sete dissertações e uma tese) de um total de 222 defendidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* abordaram a temática. Em um levantamento mais recente, Fabiana Marini Braga e Janira Rodrigues Fernandes (2015) identificaram 79 artigos sobre a EJA publicados na base SciELO entre 2010 e 2014.

Buscando um panorama mais atual, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na mesma base, cobrindo o período de 2015 a 2025, na qual foram localizados 85 trabalhos com foco central na EJA. Ao confrontar esses dados com os levantamentos anteriores (Haddad, 1987; Braga; Fernandes, 2015), torna-se evidente que não houve o aumento significativo de publicações que seria esperado. Proporcionalmente, o crescimento da produção acadêmica sobre o tema no período mais recente mostra-se reduzido.

Essa constatação é particularmente intrigante, pois, apesar da expectativa de um aumento considerável de estudos voltados à EJA, o período entre 2017 e 2022 testemunhou uma queda drástica nos investimentos destinados à modalidade. Tal retração resultou em uma redução no número de matrículas, turmas, professores e instituições ofertantes (Inep, 2014; 2024). Diante de desafios tão evidentes, seria natural que a comunidade acadêmica intensificasse suas pesquisas para compreender e enfrentar tais problemas.

Apesar de ocupar um lugar secundário na pesquisa e na historiografia da educação, a trajetória da EJA no Brasil é rica e apresenta uma produção significativa desde a segunda metade da década de 1940. Essa tradição historiográfica é marcada por elementos cruciais, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) de 1947, que marcou a atuação da União; a constituição de um paradigma pedagógico próprio, fortemente influenciado por Paulo Freire; a repressão do regime militar às práticas freirianas e a subsequente criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1970; e a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que instituiu o Ensino Supletivo.

Neste cenário de profundas desigualdades e injustiças sociais que caracterizam a realidade brasileira, torna-se imperativo direcionar o foco para as questões de gênero na dinâmica da EJA, especialmente no que tange ao público discente. Uma questão inicial que se impõe é a dos marcadores sociais que moldam a presença de mulheres nessa modalidade de formação.

Em particular, a gestação, como parte intrínseca da experiência feminina, manifesta-se de múltiplas formas, seja ela desejada, indesejada, conquistada, inesperada ou, até mesmo, resultante de violência, e representa uma questão social e de saúde pública de grande relevância. A experiência da maternidade, contudo, está longe de ser homogênea ou universal; ao contrário, ela se diferencia profundamente conforme fatores como classe, raça, condição física e idade, estando sempre ancorada na complexa construção sociocultural da maternidade ao longo da história.

Assim, para uma compreensão ampliada da experiência feminina na dinâmica da EJA, é fundamental refletir sobre as questões de gênero, utilizando esse construto como um conceito analítico que exige um olhar interseccional. Retomando a indagação inicial que guia este trabalho, delimita-se a questão central: quais são as implicações da experiência feminina da maternidade sobre a educação escolar das mulheres na EJA?

PERCURSO METODOLÓGICO

Para abordar a questão da experiência feminina na EJA, com um enfoque na relação intrínseca com a maternidade e sob a lente da interseccionalidade de gênero, a escolha metodológica recaiu sobre uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. O principal instrumento mobilizado foi a pesquisa documental, complementada por uma revisão bibliográfica narrativa que contextualiza o tema.

A pesquisa documental se revela uma ferramenta de grande valia nas ciências sociais e humanas, pois permite decifrar a realidade social a partir de um vasto leque de registros, sejam eles escritos, estatísticos ou artísticos. Sua aplicação é fundamental para a identificação de cenários sociais, onde padrões, rupturas e transformações se tornam observáveis, viabilizando a construção de análises profundamente contextualizadas no tempo histórico e social (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Neste estudo, a documentação atua como uma fonte primária, oferecendo dados brutos que demandam uma interpretação e análise criteriosa, sempre em consonância com os objetivos deste trabalho. Desse modo, o recorte temporal para a seleção dos dados abrangeu o período de 2014 a 2024, sendo este último o ano mais recente com informações disponibilizadas pelo Inep (2024). Entre os dados selecionados para análise, o foco principal incidiu sobre o número de matrículas e o quantitativo de docentes na EJA, com uma atenção especial aos recortes de gênero e cor/raça.

EJA: CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICAS PÚBLICAS E IMPLICAÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS

O Brasil ainda convive com um problema social crônico: o analfabetismo. Segundo dados recentes do IBGE (2024), cerca de 9,1 milhões de pessoas permanecem analfabetas, uma realidade que persiste desde o século passado e que clama por políticas públicas mais eficazes. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge, nesse contexto, como uma das principais estratégias para reverter esse quadro, buscando restabelecer o direito fundamental ao acesso à educação

e à aprendizagem, direitos que foram negados a esses indivíduos durante a infância e a adolescência (IBGE, 2024).

A relevância da EJA é sublinhada pelas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu o desafio de elevar em até 25% o nível de escolaridade da população, reduzir as taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, e, notavelmente, ampliar a oferta de matrículas na modalidade, articulando-a à educação profissional. O PNE previa, inclusive, que 25% das matrículas da EJA deveriam estar vinculadas à formação profissional até o final de sua vigência.

Historicamente, a maioria das iniciativas da EJA nasceu sob a égide do Estado, muitas vezes impulsionada pela necessidade de prestar contas à comunidade internacional sobre os índices de analfabetismo. Contudo, essa trajetória foi marcada por uma dualidade: paralelamente às ações estatais, emergiram manifestações populares que se opunham às abordagens governamentais. Essa tensão gerou divergências significativas nas formas de atuação e nas propostas pedagógicas. Enquanto o Estado, por vezes, demonstrava a intenção política de atrair o eleitor analfabeto para fins eleitorais, revelando a fragilidade das políticas governamentais (Paiva, 1973), os movimentos populares se dedicavam à luta por direitos civis, à conscientização cidadã e à valorização cultural.

Essa exclusão escolar, em particular, marginaliza os indivíduos no mercado de trabalho, não apenas pela falta de escolarização, mas também por pertencerem a grupos culturais com características distintas. O perfil dos participantes da EJA, portanto, destoava do estereótipo do adulto que segue o percurso regular de escolarização (Gadotti; Romão, 2006). O jovem que retorna aos estudos busca a certificação como um passaporte para o mercado de trabalho e para a reinserção social, almejando o resgate da autoestima e a perspectiva de melhores condições de vida (Rummert, 2007).

A ênfase na qualificação profissional é tão marcante que as Diretrizes Nacionais chegam a descrever: “A EJA das camadas populares deve, necessariamente, assumir como princípio ordenador o mundo do trabalho” (Conselho Nacional de Educação, 2000). Nessa linha, Gadotti e Romão (2006) identificam quatro pilares de natureza política que tendem a homogeneizar a EJA: a certificação, a empregabilidade, o reconhecimento social e a elevação da autoestima. Tais pilares, inegavelmente, remetem à ideologia capitalista da teoria do capital humano (Rossi, 1980), que associa o aumento da escolaridade à maior eficiência e capacidade produtiva do trabalhador.

Ao considerar as complexas realidades sociais brasileiras, as desigualdades raciais, econômicas e de gênero se refletem de forma contundente no perfil das turmas de EJA, majoritariamente compostas por pessoas negras e trabalhadoras (Rummert, 2007). Nesse contexto, a EJA não apenas apresenta especificidades

e desafios próprios, mas também oferece metodologias que deveriam ser reconhecidas e, idealmente, servir de base para práticas pedagógicas e estratégias de gestão em todo o sistema de ensino.

Apesar de sua importância, a EJA foi frequentemente relegada a um papel secundário, sendo considerada obsoleta nas décadas de 1980 e 1990. A lógica política da época supunha que um investimento eficaz na educação primária eliminaria, a longo prazo, a necessidade da EJA. Contudo, mais de trinta anos depois, a persistência da desigualdade social e a ausência de políticas públicas que promovam equidade racial e de gênero resultam em números alarmantes de analfabetismo adulto, além de elevados índices de evasão e abandono escolar (Haddad, 1991).

Os dados atuais são um indicativo claro de que o direito à educação continua sendo sistematicamente violado, o que torna sua efetivação uma urgência inadiável. Torna-se, portanto, imperativo o desenvolvimento de políticas públicas que atendam de forma diferenciada o público da EJA, reconhecendo suas especificidades e identificando os grupos cujos direitos são mais vulneráveis, notadamente pessoas negras, trans e com deficiência. O objetivo é construir uma agenda integrada que incorpore práticas e estratégias pedagógicas verdadeiramente eficazes.

Segundo Haddad (2007), a EJA historicamente ocupa um lugar secundário nas políticas educacionais, que tendem a priorizar a universalização do acesso e a qualidade da educação de crianças e adolescentes. Apesar dessa tendência, o autor destaca uma mudança discursiva na primeira década do século XXI, quando a EJA passou a ser reconhecida como uma dívida social histórica. Esse reconhecimento se materializou na inclusão da EJA no cálculo do Fundeb, na provisão de merenda e transporte escolar, e no desenvolvimento de material didático específico (Haddad, 2007).

Apesar de toda a base legal que assegura o acesso à educação na juventude e na idade adulta, a modalidade permanece marginalizada, sobretudo pela ausência de uma cultura consolidada de educação de adultos nas escolas. A EJA é uma obrigação legal do Estado e, por isso, não pode ser tratada como filantropia ou mera ação social. Essa percepção equivocada constitui um dos principais entraves à implementação de políticas públicas mais robustas.

Parte essencial desse processo passa pelo reconhecimento e valorização dos saberes próprios dos estudantes da EJA. Esses indivíduos são sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, e seus conhecimentos, muitas vezes adquiridos pela “experiência feita”, devem ser incorporados e valorizados pelo currículo, conforme preconiza Paulo Freire (2008). É comum, inclusive entre os próprios alunos, a percepção de que o tempo passado fora da sala de aula foi um tempo perdido, o que reforça a necessidade de ressignificar essa trajetória.

EJA E GÊNERO

O direito à educação é uma pauta antiga e complexa para as mulheres, especialmente para as trabalhadoras. Resgatar esse direito nos bancos escolares da EJA é um desafio para as estudantes, que precisam conciliar o estudo com o trabalho remunerado, o trabalho doméstico, os compromissos familiares e outros afazeres. Também é um desafio para o educador ou educadora estabelecer um diálogo entre o currículo escolar e os saberes produzidos por essas mulheres fora da escola, em suas experiências de vida e na luta cotidiana pela sobrevivência, momento em que o trabalho se faz presente de diferentes formas (Freire, 1987). Nesta seção, analisa-se a presença feminina no processo de escolarização na EJA, que se entrelaça com o trabalho e as relações familiares. O estudo baseia-se em dados disponibilizados pelo Inep de 2014 e 2024 para examinar os avanços e retrocessos dessa modalidade de ensino voltada para jovens e adultos.

De acordo com Lima, Wiese e Haracemiv (2021), o perfil dessas estudantes, de maneira geral, é de mulheres que não iniciaram ou interromperam sua educação escolar devido às demandas domésticas, como a criação de filhos(as) ou irmãos(ãs), ou devido à necessidade de trabalhar desde o período em que viviam com suas famílias de origem, permanecendo no trabalho mesmo após se casarem. A vida dessas mulheres é marcada pela evasão escolar, pela falta de acesso às instituições de ensino e pela interrupção da escolaridade. Seus relatos mostram que diversos fatores dificultaram a experiência escolar na idade esperada para o ingresso educacional, incluindo a quase inexistência de escolas ou o preconceito (Lima, Wiese e Haracemiv, 2021). O perfil sócio-ocupacional dessas mulheres trabalhadoras corrobora a literatura específica, que mostra que a maioria dos(as) estudantes da EJA é constituída por pessoas das classes populares.

Nos quadros 1 e 2, a seguir, pode ser verificado o número de estudantes por cor/raça:

Quadro 1: Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2014

Dependência Administrativa	Total	Número de Matrículas da EJA													
		Sexo e Cor/Raça													
		Feminino						Masculino							
		Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brasil	3.830.207	917.395	842.016	284.523	88.447	82.551	6.325	13.533	912.812	886.768	63.322	91.599	52.795	5.895	12.433
Sudeste	1.171.012	598.669	261.985	141.752	33.080	59.107	1.708	1.037	72.343	256.304	29.453	3.938	50.048	1.537	1.063
Rio de Janeiro	278.200	141.534	104.445	11.843	.163	18.901	113	69	36.666	104.077	10.442	5.363	16.608	85	91
Campos dos Goytacazes	10.324	5.092	4.450	266	125	245	4	2	5.232	4.620	255	94	261	1	1

Fonte: INEP (2014); adaptado pelos autores.

Quadro 2: Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2024

Dependência Administrativa	Número de Matrículas da EJA														
	Total	Sexo e Cor/Raça													
		Feminino							Masculino						
		Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brasil	2.589.815	1.343.126	411.549	210.064	85.324	611.162	10.886	14.141	246.689	373.272	97.029	83.100	572.133	8.733	12.422
Sudeste	634.748	335.165	100.627	83.399	29.278	120.037	986	838	99.583	84.259	76.410	27.248	110.218	649	799
Rio de Janeiro	184.274	102.728	40.599	17.612	11.639	32.534	244	100	81.546	31.159	14.711	9.307	26.169	130	70
Campos dos Goytacazes	6.952	3.702	2.336	416	301	640	7	2	3.250	2.031	380	270	567	1	1

Fonte: INEP (2024); adaptado pelos autores.

Ao analisar-se a questão da cor/raça, observamos que o número de pretos e pardos é consideravelmente superior aos números de brancos declarados nos anos de 2014 e 2024. Isso corrobora as discussões levantadas por Gomes (2017), que apresenta a história da educação dos negros no Brasil, evidenciando a exclusão dos bancos escolares, que só começou a ser revertida anos após o início da educação da população branca no Brasil. Desta forma, a grande parcela dos estudantes da EJA é composta por pardos e pretos. Pode-se atribuir este fato à exclusão da população negra na educação brasileira, já que, na idade-série, não tinham acesso à educação por serem negros. Outra característica marcante é a inserção no mercado de trabalho, o que dificulta o acesso e a permanência em espaços educacionais (Queiroz; Santos, 2016).

Em seguida, o último quadro permite verificar que ocorreu uma queda no número total de matrículas da EJA entre os anos de 2014 e 2024, tanto no contexto nacional, regional, estadual quanto municipal. Após dez anos, o número de alunos vem diminuindo na EJA, o que se deve à obrigatoriedade do ensino médio em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, que alterou o artigo 208 da Constituição Federal. Esta emenda ampliou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico, passando a incluir o ensino médio.

Quando se atenta para a questão de gênero, é possível destacar que o número de matrículas de homens e mulheres é quase o mesmo em todas as instâncias, havendo mais matrículas femininas do que masculinas, exceto no município de Campos dos Goytacazes, onde havia 5.232 homens e 5.092 mulheres no ano de 2014. Esses dados mudam um pouco quando olhamos para a tabela de 2024, onde o número de mulheres é maior que o de homens. Portanto, em panorama geral, o número de mulheres na EJA é maior do que o de homens.

Gênero aqui utiliza-se como um conceito a partir de uma epistemologia feminista, que traz um percurso de aprofundamento ao longo do tempo, refletindo a importância da interseccionalidade dentro da pluralidade necessária à perspectiva feminista. Scott (1995) indica que o conceito de gênero teve uma grande repercussão na década de 1970, inicialmente entre feministas estadunidenses, com a preocupação em discutir cientificamente as diferenças entre papéis sociais, enfatizando que a justificativa não poderia ser por características biológicas. Faz-se necessário marcar um importante passo, no ensejo da construção social envolvida nos modos de subjetivação e socialização das mulheres, o que leva à necessidade de aprofundamento da perspectiva analítica através do conceito de gênero, no sentido de reconhecer, primeiramente, a plural expressão das experiências das mulheres e, ainda, das mulheres negras brasileiras, que apresentam camadas ainda mais diversas.

Assim, destacamos a importância do conceito de interseccionalidade nas análises sobre gênero. O reconhecimento dos marcadores sociais inerentes

às experiências femininas, na sua diversidade, historicamente ganhou força a partir desse conceito, que teve um destaque com a publicação de Kimberlé Crenshaw, quando em 1989 o nomeia e desenvolve no âmbito da teoria crítica racial. Entretanto, mesmo antes da proposição de Crenshaw, o debate sobre a superposição de mecanismos de opressão já fazia parte de lutas em movimentos sociais negros diversos, como indica Kyrillos (2020).

Collins e Bilge (2020) ao construírem um panorama sobre os usos do conceito de interseccionalidade, destacam a práxis no percurso de consolidação do conceito como uma ferramenta analítica, que reconhece a relação entre marcadores sociais, como raça, classe, gênero, idade e outros como imbricados e não como categorias estanques, porque inerentes a relações sociais de poder que operam opressivamente para a subjugação contínua e marginalização de determinadas populações.

Ao voltar-se a atenção para a experiência feminina na EJA, a partir de um olhar interseccional, pode-se refletir que a inserção precoce no mundo do trabalho e a dificuldade de acesso à escola são exemplos frequentes nas falas de jovens e adultos que retomam a escolaridade na EJA. Entretanto, algumas falas indicam problemas específicos das mulheres, cujas experiências de trabalho envolvem tanto atividades remuneradas quanto não remuneradas (estas desenvolvidas no âmbito familiar). Assim, a relação entre trabalho e escola vivenciada pelas mulheres apresenta aspectos que evidenciam uma sobrecarga de atividades difícil de conciliar: a incompatibilidade entre os tempos de escolarização, trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado; além da redistribuição do trabalho doméstico não remunerado exclusivamente entre as outras mulheres da família, preservando os homens dessas tarefas (Hirata, 2015).

Ao mesmo tempo, o trabalho é visto como garantia de sobrevivência e autonomia financeira, possibilitando às mulheres saírem de relacionamentos violentos, entre outras interpretações que atribuem uma dimensão positiva a essa atividade. Segundo Godinho (2012), essas motivações parecem estar diretamente ligadas ao predomínio de mulheres nas salas de aula de EJA: embora o número de matrículas de homens e mulheres seja muito próximo, mais mulheres do que homens permanecem na escola, resultando no predomínio feminino nos cursos de educação básica dessa modalidade.

Estuda-se a relação entre trabalho e educação dentro da perspectiva da interseccionalidade entre classe, raça e gênero, pois entende-se que essas relações sociais manifestam formas específicas de opressão na vida das estudantes de EJA. Compreender essas especificidades ajuda a pensar na escolarização dessas mulheres como uma prática social que pode contribuir para a emancipação humana, levando em conta as condições particulares das mulheres em situação

de rua. Ou seja, refletir sobre o humano não implica reproduzir uma ideia universal de ser humano, na qual as relações sociais de classe, raça e gênero sejam invisibilizadas (Haddad, 1991).

Os saberes produzidos nessa atividade são cruciais para pessoas jovens e adultas com baixa ou nenhuma escolaridade, pois esses saberes são frequentemente aplicados em suas atividades escolares ao ingressarem na EJA. Reconhecer os saberes produzidos no trabalho não implica, no entanto, idealizá-los ou ignorar os aspectos históricos que fazem com que o trabalho no capitalismo seja marcado por dor, exploração e alienação da classe trabalhadora. Uma visão dialética do trabalho implica considerar como as experiências laborais dos estudantes de EJA se inserem socio-historicamente no contexto das profundas transformações do mundo do trabalho (Freire, 1987).

Em meio a um discurso progressista, tem-se conferido à educação escolar a formação do cidadão-trabalhador, centralizando o desenvolvimento socioeconômico na educação e retirando, portanto, dos órgãos governamentais as obrigações educacionais. O progressivo descompromisso do governo, juntamente com as políticas neoliberais, busca centralizar na educação a lógica do mercado econômico. Sendo assim, a educação se caracteriza como uma concepção produtivista, exigindo do aluno competências sociais e cognitivas que marcam um perfil profissional desejado pela sociedade. O predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino por meio da desobrigação governamental. É assim que a educação de jovens e adultos vem sendo dimensionada no contexto social (Gadotti; Romão, 2006).

Nesse sentido, busca-se compreender quais são essas experiências. Ao observar-se o predomínio de mulheres adultas nas salas de aula de EJA, um aspecto que se considera é a relação entre trabalho e gênero. Diante da fragmentação e dispersão das experiências analisadas na história da Educação de Jovens e Adultos, encontrar uma escola que resgate os princípios da educação popular é um alento para os pesquisadores dessa área.

Queiroz e Santos (2016) demonstram que mulheres das classes populares enfrentaram diversas situações de discriminação de classe, etnia e gênero, o que muitas vezes as impediu de estudar quando crianças e jovens. Queiroz e Santos (2016) argumentam que ser privado do acesso à educação básica é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para a presença significativa na convivência social contemporânea, destacando a construção da cidadania pela superação dessa privação, com a EJA desempenhando um papel de suma importância nesse sentido.

Diversos estudantes da EJA buscam instrumentalizar-se para obter melhorias no trabalho ou conseguir emprego, utilizando a educação como base para isso (Souza, 2000). Já entre as estudantes mulheres aposentadas ou que nunca trabalharam fora de casa, os motivos são diferentes. Algumas procuram na escola meios para melhor interagir com as pessoas, especialmente destacando a relação com seus filhos, com o desejo de estudar crescendo ao longo dos anos, especialmente impulsionado pela necessidade de se comunicar por cartas com uma filha.

De acordo com Lima, Wiese e Haracemiv (2021), a EJA para estudantes mulheres representa um espaço de aprendizagem e prazer; um lugar onde se sentem acolhidas e estimuladas a superar dificuldades, na esperança de ressignificar sua posição na vida social. O respeito e o apoio mútuo mostram-se prevalentes nesse cenário, onde os indivíduos parecem ter em comum a vontade de aprender e compartilhar conhecimentos. No quadro 3, abaixo, apresentam-se dados relacionados aos professores.

Quadro 3: Número de Docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo e Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2014 e 2024

Dependência Administrativa	Número de Docentes da EJA 2014			Número de Docentes da EJA 2024		
	Total	Sexo e Faixa Etária		Total	Sexo e Faixa Etária	
		Feminino	Masculino		Feminino	Masculino
		Total	Total		Total	Total
Brasil	262.317	178.371	83.946	215.819	139.126	76.693
Sudeste	85.011	57.629	27.382	62.144	40.888	21.256
Rio de Janeiro	19.420	11.803	7.617	14.938	8.656	6.282
Campos dos Goytacazes	993	720	273	686	483	203

Fonte: INEP (2014; 2024), adaptado pelos autores.

Assim como houve uma queda no número de matrículas na EJA entre os anos de 2014 e 2024, também ocorreu uma redução no número de professores para esta modalidade. No entanto, é importante destacar a predominância de professoras em relação aos professores. Dessa forma, há mais mulheres do que homens atuando na EJA. Este dado é relevante ao considerar-se as conexões entre os saberes escolares e as experiências de trabalho das mulheres estudantes, bem como as interações das estudantes com suas professoras. Essas interações envolvem aproximações e tensionamentos entre o conteúdo estudado em sala de aula e o conhecimento adquirido a partir de suas experiências de trabalho e da vida como mulheres.

Ao olhar-se para os números que demarcam a presença de mulheres na EJA, cabe retomar a reflexão sobre essa experiência. Verificou-se entre os estudos analisados na revisão empreendida por Palhares e Silva (2023), que as atribuições

domésticas muitas vezes fazem parte do ingresso na EJA por parte das mulheres, em destaque a maternidade. Esses autores, a partir de seu referencial teórico, salientam que as desigualdades sociais se aprofundando na dinâmica envolvida no público discente da EJA. Tais desigualdades, como as de gênero interseccionadas com outros marcadores sociais, explicitam a heteronormatividade e o patriarcado como estruturas opressoras que engendram vulnerabilidades sociais e permeiam o ingresso de mulheres na educação de jovens e adultos.

Palhares e Silva (2023) contribuem também ao destacarem as potencialidades da EJA, considerando a EJA enquanto espaço tempo heterogêneo, constituído pela multiplicidade de subjetividades, trajetórias e experiências de vida articuladas às questões de gênero, raça, classe e origem de seus praticantes pensantes, compreende-se que tais relações de poder não se dão fora de conflitos, tensionamentos e embates. Isso configura essa modalidade de ensino como um lugar privilegiado para o enfrentamento das exclusões e assimetrias sociais, bem como para a inclusão daqueles socialmente produzidos como invisíveis, podendo configurar-se num ambiente reconstrutor da dignidade humana, desde que articulado a um projeto pedagógico que semeie justiça social e democracia na perspectiva da pedagogia do acolhimento.

O espaço da EJA pode refletir então, em formas de resistência e ressignificação de experiências sociais diversas, marcadas por estruturas de opressão seculares. Trazendo para nossa reflexão, uma das questões que demandam ressignificação refere-se ao dispositivo da maternidade, como discutido por Zanello (2016), o dispositivo da maternidade opera sobre as mulheres uma dinâmica social de poder, em que posições sociais muito específicas ficam distintas para as mulheres. Tais posições se aprofundam em desigualdades ainda mais quando consideramos diferenças de classe e raça, por exemplo.

O papel da maternidade atribuído para a configuração de um modelo de família na composição das sociedades modernas, conferiu diferentes lugares para as mulheres historicamente. Desde os dogmas religiosos em torno da reprodução, até as mudanças dos discursos médicos sobre a amamentação, a maternidade foi tomando forma como inerente à existência feminina, por um viés heteronormativo.

O papel social esperado para as mulheres seria de dar conta da criação e cuidados de crianças. O discurso científico, além do religioso, historicamente operacionalizou uma grande contribuição para a consolidação da maternidade ideal como sinônimo de vocação e virtude. Zanello (2016) destaca que o acesso à educação por parte das mulheres ocorreu por meio de uma suposta ascensão como mães: a preocupação não era com as mulheres em si, mas com aquelas que educavam as crianças. Assim, as mulheres se afirmaram através de suas “funções” de esposa e mãe.

O caráter ideológico na consolidação deste papel social contribuiu para hegemonia de um ideário normativo e universal da experiência de ser mãe, o que muito difere da realidade brasileira, marcada pela colonização e múltiplas violências ao longo dos séculos. Santos, Galvão e Sousa (2024) trazem bell hooks e Angela Davis, relacionando ao ideal de feminilidade que caminham com o ideário de maternidade, destacando que o estereótipo da mulher branca e heterossexual é sempre a baliza.

Diante dessas reflexões, a dinâmica envolvida no ingresso de mulheres na EJA implica em reconhecer as diversas camadas componentes desta experiência. Destacam-se ainda, as contribuições de Hirata (2015), quando apresenta o trabalho de cuidado como uma atividade não remunerada e não reconhecida como trabalho. Mulheres negras em situações de vulnerabilidade ocupam um lugar ainda mais subalternizado em relação às tarefas domésticas e de cuidado com crianças, ocupando-se da terceirização do cuidado, quando mulheres brancas conseguem espaço do mercado de trabalho. O papel social construído em torno da maternidade e das relações de cuidado e trabalho doméstico para as mulheres apresentam-se como elementos pertinentes ao ingresso na educação de jovens e adultos.

Como discutem Palhares e Silva (2023), ao destacarem o termo tardio a partir de suas análises acerca de estudos no âmbito da EJA, sobre a característica de quem retorna aos estudos, expressa também um caráter culpabilizante, uma vez que se refere à pessoa que retornou, concluiu os estudos depois do momento certo para isso, mascarando todo um espectro de vulnerabilidades sociais articuladas a diversos marcadores que estão relacionados a esse ingresso. O que salienta ainda mais a necessidade de articulação no que tange às políticas públicas, para a garantia de direitos às mulheres.

Um uso frequente das questões de gênero incorporado nas formulações de políticas públicas no Brasil tem sido pela concepção que parte do feminismo da diferença, isto é, considerando feminino sempre em relação ao masculino, a partir de um entendimento binário (Farah, 2004). Por isso, uma análise interseccional coloca-se como uma necessidade premente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) demonstrou ser um campo atravessado por múltiplas concepções políticas e socioculturais, o que, por sua vez, revela a ausência de um consenso definitivo quanto à sua institucionalização como modalidade de ensino.

Com este artigo, almeja-se contribuir para a reflexão sobre as experiências de escolarização de jovens e adultos, valorizando os processos educativos não

escolares como uma fonte inestimável de informação e diálogo. Nesse contexto, o foco da análise se concentrou nas questões intrinsecamente ligadas à dinâmica da EJA para as mulheres.

É inegável que as bases epistemológicas e político-pedagógicas da educação popular têm servido de alicerce para diversas experiências de EJA na rede pública. Tais fundamentos buscam impulsionar propostas educativas que, de fato, assegurem o direito à aprendizagem para os estudantes. Isso transcende a mera contagem de matrículas, abrangendo a qualidade da educação e fomentando um ambiente escolar onde os estudantes se reconheçam como protagonistas, tanto do espaço quanto de seu próprio percurso de aprendizagem.

A capacidade de compreender como os estudantes aprendem a partir de suas vivências laborais configura-se como uma oportunidade ímpar para aprimorar os processos em sala de aula, aproximando a escola dos espaços de produção e reprodução da vida. O trabalho, em suas múltiplas facetas, contribui para resgatar a dimensão ontológica do ser humano, ou seja, a essência que o indivíduo constrói a partir de suas experiências e dos saberes acumulados sobre o mundo e sobre si.

Adicionalmente, a EJA desempenha um papel crucial no resgate de direitos para mulheres das classes populares e, sobretudo, para os grupos mais vulneráveis e estigmatizados da sociedade, como é o caso da população em situação de rua.

Defende-se, com veemência, a articulação da EJA com outros equipamentos públicos essenciais, como os Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), os postos e unidades básicas do Sistema Único de Saúde (SUS) e outras redes de apoio. Reconhece-se que essa teia de suporte é fundamental para auxiliar os estudantes da EJA no acesso a direitos básicos, como saúde, assistência social, moradia e trabalho. A orientação e o acompanhamento desses indivíduos, que integram grupos sociais mais vulneráveis, podem ser decisivos na reorganização de suas vidas, oferecendo o suporte necessário para que consigam acessar benefícios sociais que, não raro, exigem a decifração da complexa burocracia estatal.

Dessa forma, a experiência das mulheres na dinâmica da EJA se apresenta, frequentemente, carregada de significados socialmente construídos em torno dos papéis de gênero. Isso se deve ao fato de que, historicamente, o direito de estudar e de trabalhar com remuneração e reconhecimento profissional tem sido fragilizado para as mulheres, sendo essa fragilização ainda mais acentuada nas vivências das mulheres negras.

Ao concluir-se as discussões teóricas apresentadas neste artigo, reconhece-se que o tema permanece em aberto, demandando contínuo aprofundamento.

Nossa expectativa é que as questões aqui levantadas possam, de alguma forma, fertilizar os estudos de gênero e EJA. Alguns desses diversos aspectos serão, inclusive, explorados em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Fabiana Marini; FERNANDES, Jarina Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base scielo (2010-2014). **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 35, n. 96, p. 173-196, ago. 2015.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988 Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988. 1.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020. Tradução de: Rane Souza.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2006.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira. **A experiência escolar de mulheres na EJA integrada à Educação Profissional**: relações de saber em sala de aula. 2012. 127f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil**: o estado da arte. Brasília: INEP/REDC, 1987.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964/1985)**. 1991. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HIRATA, Helena. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. **Fundação Friedrich Ebert**, São Paulo, n. 7, p. 4-24, out. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: 2º trimestre, 2025. 2º trimestre, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 16 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014 e 2024**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 ago. 2025.

KYRILLOS, Gabriela Moraes. Uma Análise Crítica sre os Antecedentes da Interseccionalidadeob. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 1-12, set. 2020.

LIMA, Francisca Vieira; WIESE, Andreia Faxina; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. As mulheres da EJA. **Revista da Faebe - Educação e Contemporaneidade**, [S.L.], v. 30, n. 63, p. 131-150, 29 set. 2021.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PALHARES, Emanuella de Azevedo; SILVA, Francisco Canindé da. Do que é feita a diversidade na EJA?: compreensões a partir das epistemologias do sul. **Revista Educação em Questão**, [S. L.], v. 61, n. 68, p. 1-22, 12 set. 2023.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Carlinda Moreira dos. As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior. **Revista da Faebe: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 71-87, 27 abr. 2016.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Moraes, 1980.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, [S. L.], n. 2, p. 35-50, jan. 2007.

SANTOS, Gisele Cerqueira; GALRÃO, Paula da Luz; SOUSA, Lucivanda Cavalcante Borges de. Quem disse que ser mulher é ser mãe? Feminilidade(s) e maternidade(s). **Saúde e Sociedade**, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 1-11, 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

SCOTT, Joan. GÊNERO: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. L.], v. 15, n. 2, p. 71-99, jul. 1995.

SOUZA, João Francisco. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo**. Recife: Editora Bagaço, 2000.

ZANELLO, Valeska. Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a psicologia. *In*: ZANELLO, Valeska; PORTO, Madge (org.). **Aborto e (não) desejo de maternidade(s)**: questões para a psicologia. [S. L.]: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 103-122.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INGRESSO E CONCLUSÃO DE ESTUDANTES NEGROS NOS CURSOS DE MEDICINA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2009-2024)

Aline Costalonga Gama¹

Letícia Gomes Alvarenga²

Shirlena Campos de Souza Amaral³

INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior no Brasil, historicamente restrito a grupos socialmente privilegiados, vem passando por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionado por políticas públicas voltadas à democratização e à inclusão. Entre as áreas de formação mais disputadas e simbólicas desse processo, o curso de Medicina ocupa lugar central — tanto pelo prestígio social e econômico que carrega quanto pela elevada seletividade de seus processos de ingresso. Nesse contexto, a presença de estudantes negros — isto é, pretos e pardos — constitui um indicador sensível para avaliar os avanços e os limites das políticas afirmativas no país.

A discussão sobre as relações étnico-raciais no ensino superior ganhou centralidade especialmente após a implementação de legislações de reserva de vagas em âmbitos estadual e federal. No estado do Rio de Janeiro, iniciativas pioneiras, como as Leis nº 3.524/2000 e nº 3.708/2001, antecederam a promulgação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), posteriormente atualizada pela Lei nº 14.723/2023. Em conjunto, tais medidas buscaram enfrentar

1 Doutora em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) *campus* Vitória, alinecga@yahoo.com.br.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Advogada, leticia.galvarenga@hotmail.com.

3 Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense; Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, shirlena@uenf.br.

desigualdades raciais e sociais historicamente enraizadas, ampliando a presença de grupos minorizados na educação superior, especialmente em cursos tradicionalmente elitizados, como Medicina.

Neste capítulo, analisamos a trajetória de ingressantes e concluintes negros nos cursos de Medicina ofertados pelas universidades públicas fluminenses — Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e *campus* da UFRJ em Macaé — no período de 2009 a 2024. O objetivo é investigar a evolução da participação de estudantes pretos e pardos nesses cursos, tanto no acesso quanto na conclusão.

Metodologicamente, adotamos uma abordagem quantitativa e exploratória, baseada na análise estatística descritiva dos microdados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A escolha da Medicina como objeto de estudo justifica-se por sua alta concorrência, por sua capacidade de reprodução (ou inflexão) de hierarquias sociais e raciais e por seu impacto direto no sistema de saúde.

Ao acompanhar a presença e a trajetória de estudantes negros, buscamos compreender em que medida as políticas afirmativas — especialmente as de recorte racial — incidem na composição étnico-racial das turmas, bem como em seus desfechos acadêmicos. Ao lançar luz sobre essa realidade, o capítulo pretende contribuir para o debate acerca da efetividade das políticas de acesso, da necessidade de políticas robustas de permanência e do enfrentamento do racismo institucional nas universidades. Mais do que números, trata-se de refletir sobre o direito de estudantes negros à formação médica e, por consequência, sobre a construção de práticas de saúde mais diversas, inclusivas e comprometidas com a justiça social.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E NO BRASIL

Inauguradas no Brasil a partir de um giro normativo e político que articula direitos humanos (Piovesan, 2005) e igualdade material, as políticas afirmativas ganharam densidade após a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Nesse evento, o país reconheceu oficialmente os efeitos estruturais do racismo e passou a defender medidas específicas — como cotas e reservas de vagas — especialmente nos campos da educação e do trabalho (Santos, 2012).

Conforme Gomes (1999), no Brasil a qualidade do ensino básico concentra-se majoritariamente nas escolas privadas — muitas vezes beneficiadas por subsídios e isenções públicas — às quais apenas famílias de maior renda conseguem acessar, o que exclui de forma estrutural estudantes negros e das camadas populares; já no ensino superior, a excelência reside sobretudo nas universidades públicas, mas o ingresso é fortemente restrito por mecanismos seletivos, especialmente o vestibular, que favorecem egressos da rede privada (frequentemente financiada, direta ou indiretamente, com recursos estatais), reproduzindo e aprofundando as desigualdades educacionais.

Em decorrência disso, Gomes (2001) propõe superar a igualdade meramente formal e alcançar a igualdade material, mediante atuação ativa do Estado na tutela de direitos de grupos vulneráveis, como a população negra. Defende, assim, a legitimidade das ações afirmativas na educação e no trabalho como instrumentos para neutralizar discriminações persistentes — agenda que, no plano jurídico-constitucional, se apoia na recepção dessas políticas pelo Direito brasileiro, em consonância com os direitos humanos e respaldada pela Constituição de 1988, que autoriza medidas positivas para efetivar a igualdade de oportunidades.

A adoção das políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira ganhou força a partir dos anos 2000, com destaque para os modelos de reserva de vagas. Essas medidas foram implementadas tanto por decisões governamentais quanto por iniciativas institucionais, assumindo formatos diversos conforme a autonomia universitária e as legislações estaduais. O Estado do Rio de Janeiro destacou-se nacionalmente pelo pioneirismo ao incorporar cotas em seus processos seletivos de graduação nas instituições públicas.

O marco inicial foi a Lei nº 3.524/2000 (Rio de Janeiro, 2000), que determinava a reserva de pelo menos metade das vagas, em cada curso e turno, para estudantes que concluíssem integralmente a educação básica em escolas públicas municipais ou estaduais. A seleção desses candidatos ocorreria em parceria entre universidades e escolas públicas estaduais, considerando o desempenho acadêmico dos alunos. O restante das vagas seria preenchido conforme critérios definidos pelas próprias universidades.

Pouco tempo depois, uma nova legislação ampliou o alcance dessas políticas. A Lei nº 3.708/2001 (Rio de Janeiro, 2001) instituiu a reserva mínima de 40% das vagas para candidatos negros⁴ e pardos na UERJ e na UENF, acumulando-se ao sistema já previsto na Lei nº 3.524/2000. Ambas as leis

4 Terminologia utilizada, à época, no texto legislativo. Na perspectiva atual das políticas de ação afirmativa e dos estudos étnico-raciais, o termo “negros” designa o grupo social de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, conforme o IBGE.

passaram a vigorar, de fato, no processo seletivo de 2002 (ingresso em 2003), que foi o primeiro a aplicá-las, já concomitantemente.

Em seguida, os critérios passaram por revisões sucessivas. A Lei nº 4.061/2003 (Rio de Janeiro, 2003a) estabeleceu a reserva de 10% das vagas para estudantes com deficiência, desde que oriundos da rede pública e mediante comprovação médica e desempenho mínimo no processo seletivo. Ainda em 2003, a Lei nº 4.151/2003 (Rio de Janeiro, 2003b) substituiu as legislações anteriores e inaugurou um modelo mais abrangente, contemplando diferentes segmentos: estudantes de escolas públicas, negros, pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. A norma introduziu também a exigência de comprovação socioeconômica para definição de “carência”, cabendo às universidades utilizarem indicadores oficiais como referência.

Em 2007, a Lei nº 5.074 (Rio de Janeiro, 2007) incorporou os filhos de profissionais de segurança pública mortos ou incapacitados em serviço ao rol de beneficiários, redistribuindo as cotas da seguinte forma: 20% para egressos da rede pública, 20% para candidatos negros e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais e bombeiros. A partir dessa alteração, passou a ser obrigatória a comprovação de renda para todos os cotistas, respondendo a críticas sobre o acesso de camadas médias aos benefícios.

Em 2008, um novo marco regulatório foi estabelecido pela Lei nº 5.346 (Rio de Janeiro, 2008), que consolidou e reorganizou as categorias de reserva de vagas: 20% para negros e indígenas, 20% para estudantes da rede pública e 5% para pessoas com deficiência e filhos de profissionais de segurança mortos ou incapacitados em serviço. Além da reserva, a lei previu medidas de apoio à permanência, como bolsas, estágios em órgãos públicos e linhas de crédito estudantil. Esse modelo foi renovado pela Lei nº 8.121/2018 (Rio de Janeiro, 2018), garantindo sua vigência por mais uma década, introduzindo cotas para comunidades quilombolas e reforçando mecanismos de avaliação periódica da eficácia do programa.

Dessa forma, observa-se que o Estado do Rio de Janeiro exerceu protagonismo na institucionalização e no aperfeiçoamento das cotas, buscando alinhar inclusão social e equidade racial. Em paralelo, outras universidades públicas brasileiras passaram a adotar medidas semelhantes, configurando um movimento de alcance nacional que culminou na sanção da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a).

O ponto de partida dessa Lei remonta ao Projeto de Lei (PL) nº 73/1999 (Brasil, 1999), apresentado em 24 de fevereiro de 1999 pela Deputada Nice Lobão (PFL-MA). O texto propunha que universidades públicas destinassem 50% das vagas a candidatos selecionados pelo Coeficiente de Rendimento

(CR) do ensino médio, sem recortes de renda ou critérios étnico-raciais naquele momento. Ao longo dos anos, diversas proposições foram apensadas ao PL nº 73/1999, e, entre 1999 e 2004, a tramitação foi lenta, marcada por sucessivas apensações e desapensações.

Em junho de 2005, o PL nº 73/1999 foi apensado ao PL nº 3.627/2004 (Brasil, 2004), apresentado pelo Executivo, cuja arquitetura já se aproximava do desenho final da Lei de Cotas. Essa proposição determinava que as instituições federais reservassem, no mínimo, 50% das vagas a quem cursou integralmente o ensino médio em escolas públicas e introduzia, pela primeira vez, a dimensão étnico-racial, ao prever preenchimento proporcional por autodeclarados negros e indígenas, segundo a composição demográfica da unidade federativa.

O debate legislativo foi acompanhado por audiências públicas que mobilizaram a sociedade civil, gestores e parlamentares em torno de temas como a adoção de recortes racial e social, a judicialização, a expansão de vagas e a permanência estudantil. Paralelamente, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, concluída em abril de 2012, rejeitando por unanimidade a arguição contra o sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília (UnB) e afirmando sua constitucionalidade (Brasil, 2012b). Essa decisão favoreceu o ambiente político e, em agosto de 2012, foi aprovada a redação final da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), instituindo a reserva de vagas nas instituições federais de ensino.

Essa norma foi posteriormente complementada pela Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016), que incluiu as pessoas com deficiência entre os beneficiários do sistema de reserva de vagas. Assim, determinou-se que, em cada processo seletivo da rede federal, no mínimo 50% das vagas de cada curso e turno sejam destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio (ou o ensino fundamental, no caso da educação profissional técnica) em escolas públicas. Dentro dessa reserva, metade das vagas deve ser destinada a candidatos com renda *per capita* familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e a outra metade, sem restrição de renda. Em ambos os grupos, subcotas são distribuídas entre autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção equivalente à representação desses grupos na unidade federativa, além da reserva específica para pessoas com deficiência, nos termos da Lei nº 13.409/2016.

O art. 7º da Lei nº 12.711/2012 previu sua revisão decenal. A pandemia de Covid-19 (a partir de 2020), o ambiente político pouco favorável entre 2019 e 2022 e as dúvidas sobre o marco temporal de revisão — 2012 ou 2016 — postergaram o processo, consolidado apenas em 2023, com a publicação da Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023). Atualizando a Lei nº 12.711/2012, a nova legislação busca aperfeiçoar e ampliar o alcance das políticas de ação afirmativa no ensino federal.

Entre as principais mudanças, destacam-se: a redução do critério de renda para até um salário mínimo *per capita*; a inclusão dos estudantes quilombolas entre os beneficiários; o aprimoramento do sistema de preenchimento das vagas, garantindo que todos os candidatos concorram primeiro à ampla concorrência e, posteriormente, às vagas reservadas; a prioridade de acesso a auxílios estudantis para cotistas em vulnerabilidade social; a indução de ações afirmativas também na pós-graduação *stricto sensu*; e, a atualização anual dos percentuais de representação dos grupos beneficiários, com base nos resultados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A lei também instituiu avaliação decenal e a divulgação anual de relatórios sobre acesso, permanência e conclusão, consolidando um modelo mais dinâmico, inclusivo e comprometido com a justiça social e a diversidade no ensino público federal. Ressalta-se que, durante a votação na Câmara dos Deputados, em 09 de agosto de 2023, a previsão de bancas de heteroidentificação constava do parecer da relatora, mas foi retirada por acordo entre bancadas, a fim de viabilizar a aprovação (Clavary; Barbiéri, 2023).

Dessa forma, constata-se que as universidades do Estado do Rio de Janeiro exerceram papel pioneiro na adoção da política de reserva de vagas, por meio de norma estadual, inaugurando um ciclo que, na década seguinte, foi consolidado por legislação nacional aplicável à rede federal de ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, voltada à análise do ingresso e da conclusão de estudantes negros nos cursos de Medicina ofertados por instituições públicas do estado do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2024. O recorte temporal tem como ponto de partida o ano de 2009, quando os dados passam a permitir a extração sistemática das informações necessárias à pesquisa. A adoção dessa abordagem justifica-se pela natureza do problema investigado, que requer a observação de tendências temporais e a identificação de padrões na composição racial de ingressantes e concluintes, a partir de bases censitárias de abrangência nacional.

Os dados utilizados são oriundos dos Microdados do Censo da Educação Superior, disponibilizados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em sua plataforma de dados abertos (Inep, 2025). Para cada ano do período considerado (2009–2024), realizou-se o *download* dos arquivos compactados em formato .zip. Após a extração dos pacotes, observou-se uma estrutura de pastas padronizada, composta por três diretórios principais: “Anexos”, “dados” e “leia-me”. A análise concentrou-se na

pasta “dados”, particularmente nos arquivos microdados_cadastro_cursos, que reúnem diversas informações referentes aos cursos — dentre elas, ingressantes, concluintes e vagas ofertadas.

O processo metodológico incluiu também a consulta aos dicionários de variáveis fornecidos pelo Inep, localizados na pasta “Anexos”, a fim de assegurar a correta interpretação das bases.

Para a seleção dos dados, aplicaram-se os seguintes critérios de inclusão:

- Região – Sudeste.
- Unidade da Federação (UF) – Rio de Janeiro.
- Categoria administrativa – Instituições públicas, compreendendo federais (código 1) e estaduais (código 2).
- Curso – Medicina.

As Instituições de Ensino Superior (IES) contempladas no recorte foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a unidade da UFRJ em Macaé.

As variáveis selecionadas e harmonizadas para fins de análise foram:

- Ano: NU_ANO_CENSO (ano de referência do Censo da Educação Superior).
- Identificação institucional: NO_MUNICIPIO (nome do município da sede administrativa ou reitoria da IES) e CO_IES (código único de identificação da IES).
- Curso: NO_CURSO (nome do curso), CO_CURSO (código do curso), QT_VG_TOTAL (quantidade total de vagas oferecidas) e QT_INSCRITO_TOTAL (quantidade total de inscritos).
- Perfil dos estudantes (ingressantes): QT_ING (quantidade de ingressantes), QT_ING_PRETA (quantidade de ingressantes – cor/raça preta), QT_ING_PARDA (quantidade de ingressantes – cor/raça parda) e QT_ING_RVETNICO (quantidade de ingressantes – alunos participantes do programa de reserva de vagas de cunho étnico).
- Fluxo acadêmico (concluintes): QT_CONC (quantidade de concluintes), QT_CONC_PRETA (quantidade de concluintes – cor/raça preta), QT_CONC_PARDA (quantidade de concluintes – cor/raça parda) e QT_CONC_RVETNICO (quantidade de concluintes – alunos participantes do programa de reserva de vagas de cunho étnico).

Para fins de análise, adotou-se a agregação das categorias “pretos” e “pardos” no grupo “negros”, em consonância com a literatura especializada e

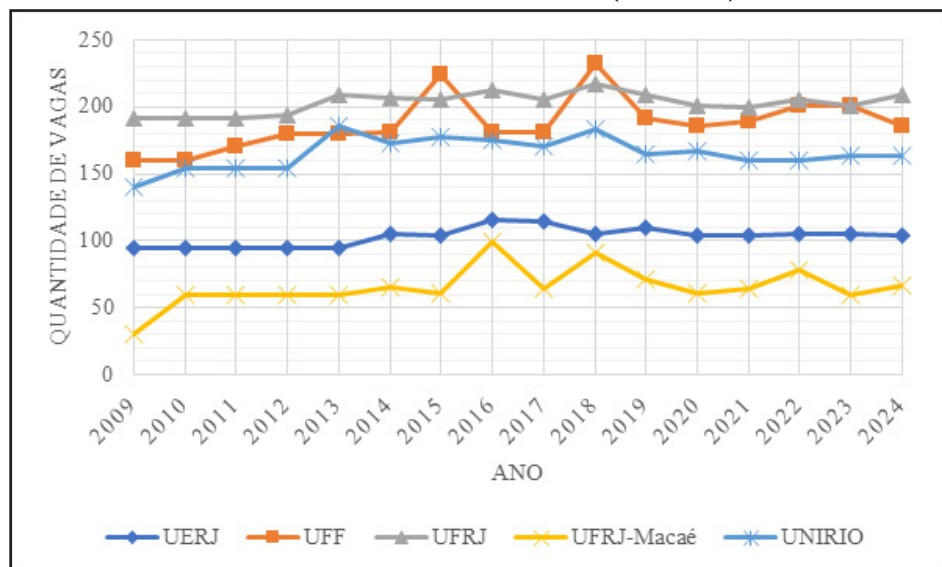
com a classificação do IBGE.

Os microdados do Censo da Educação Superior são de acesso público e anonimizados, não permitindo a identificação individual de estudantes, o que assegura o cumprimento dos princípios éticos de pesquisa. Ainda assim, reconhecem-se algumas limitações inerentes à base, como a impossibilidade de acompanhar coortes específicas e realizar análises interseccionais mais detalhadas. Contudo, apesar dessas restrições, a utilização dos microdados do Inep constitui uma base sólida para examinar a evolução do acesso e da conclusão de estudantes negros na Medicina, permitindo identificar avanços e limites das políticas afirmativas no contexto fluminense.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A análise inicial volta-se à oferta de vagas nos cursos de Medicina das instituições públicas do estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2009 e 2024, conforme apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1: Quantidade de vagas ofertadas nos cursos de Medicina das universidades federais e estaduais do Rio de Janeiro (2009–2024).



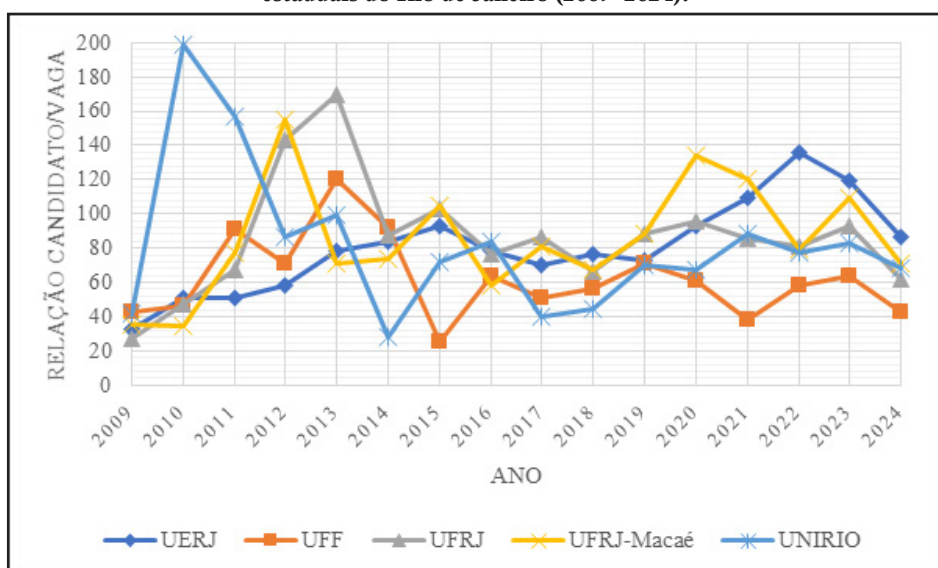
Fonte: Elaboração própria, com base no Censo da Educação Superior (Inep, 2025).

Observa-se, de modo geral, uma tendência de ampliação da oferta de vagas ao longo do período, com variações específicas entre as universidades. A UFRJ destaca-se como a instituição com maior número de vagas durante quase toda a série temporal, oscilando entre 192 e 217 vagas anuais, consolidando-se como o principal polo de formação médica do estado. Em seguida, a UFF apresenta

trajetória ascendente, com pico em 2018; a UNIRIO opera no intervalo de 140 a 186 vagas; e a UERJ mantém patamar estável-alto, entre 94 e 116 vagas. O *campus* UFRJ-Macacé registra os valores absolutos mais baixos, mas exibe o maior crescimento proporcional no período. Esse comportamento é compatível com os ciclos de expansão e interiorização do ensino superior (Programa de Expansão das Universidades Federais – REUNI – e políticas subsequentes de formação médica), que reconfiguraram a oferta por meio da abertura e do ajuste de turmas e *campi*.

Na sequência, a Gráfico 2 apresenta a relação candidato/vaga, indicador que complementa a análise da oferta.

Gráfico 2: Relação candidato/vaga nos cursos de Medicina das universidades federais e estaduais do Rio de Janeiro (2009–2024).



Fonte: Elaboração própria, com base no Censo da Educação Superior (Inep, 2025).

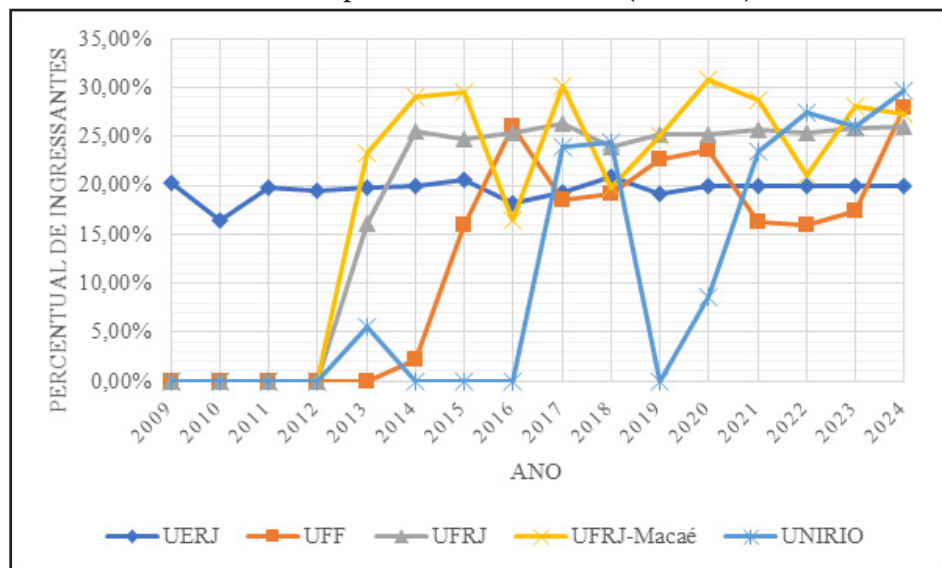
A relação candidato/vaga nos cursos de Medicina do estado do Rio de Janeiro evidencia alta competitividade e forte heterogeneidade entre as instituições e ao longo do tempo, refletindo tanto o prestígio dos cursos quanto os movimentos de expansão e reconfiguração da oferta. A UERJ apresenta trajetória claramente ascendente da demanda, culminando em 135,8 candidatos por vaga em 2022, com leve recuo em 2024 (86,4), ainda em patamar elevado. Já a UFF demonstra grande oscilação na procura, alternando momentos de forte demanda — como em 2013, com quase 120 candidatos por vaga — e períodos de declínio, a exemplo de 2015, quando o índice caiu para cerca de 25.

A UFRJ atinge seu pico em 2013 (169,3 candidatos por vaga) e, na sequência, estabiliza-se em níveis elevados, geralmente entre 80 e 100 candidatos

por vaga. O *campus* UFRJ-Macaé evolui de aproximadamente 35 candidatos por vaga em 2009 para 155 em 2012 e, apesar das variações subsequentes, permanece frequentemente acima de 100. Por sua vez, a UNIRIO apresenta trajetória bastante irregular: após valores muito altos em 2010 (199 candidatos por vaga) e 2011 (157), observa-se queda expressiva a partir de 2014, estabilizando-se entre 60 e 90 candidatos por vaga até 2024.

Em síntese, a concorrência se mantém intensa e, à luz desse cenário de alta seletividade, a Gráfico 3 apresenta o percentual de ingressantes por reserva de vagas de recorte étnico-racial nos cursos de Medicina das universidades públicas fluminenses (2009–2024) — indicador-chave para avaliar quem acessa as vagas mais disputadas e em que medida as políticas afirmativas têm impactado a composição étnico-racial do corpo discente.

Gráfico 3: Percentual de ingressantes em Medicina por reserva de vagas étnico-racial nas universidades públicas do Rio de Janeiro (2009–2024).



Fonte: Elaboração própria, com base no Censo da Educação Superior (Inep, 2025).

O gráfico 3 evidencia a consolidação das reservas de vagas de recorte étnico-racial nos cursos de Medicina das universidades públicas fluminenses. Destaca-se, inicialmente, a estabilidade da UERJ, que mantém o percentual em torno de 20% ao longo de toda a série histórica — resultado coerente com seu pioneirismo e com o arcabouço normativo instituído ainda antes de 2009.

Nas universidades federais, observa-se de forma nítida o impacto da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). A UFRJ inicia com 16,1% de reserva em 2013 e, rapidamente, estabiliza-se entre 24% e 26%, atingindo 25,9% em 2024. O *campus*

UFRJ-Macaé apresenta índices elevados desde o início (entre 23% e 31% no período de 2013 a 2015) e encerra a série em patamar superior a 27%. A UFF exibe maior oscilação: parte de 2,2% em 2014, alcança aproximadamente 26% em 2016, recua para cerca de 16% em 2021–2022 e retoma crescimento, chegando a 27,98% em 2024. Já a UNIRIO revela comportamento mais irregular, alternando anos sem registro com períodos de forte expansão, mas converge, ao final da série, para um percentual igualmente expressivo (29,63% em 2024).

Em resumo, o padrão de convergência das universidades federais para a faixa de 24% a 30%, aliado à estabilidade da UERJ em torno de 20%, demonstra que o mecanismo de reserva de vagas se consolidou como política estruturante, estável e previsível no estado do Rio de Janeiro — mesmo diante da alta seletividade característica dos cursos de Medicina.

Como destacam Lima e Alves (2020), a implementação das cotas raciais no ensino superior foi acompanhada por intensa judicialização, com centenas de ações judiciais nos primeiros anos. Mesmo após a ADPF 186, as disputas em torno da legitimidade e dos limites das ações afirmativas continuaram a tensionar a autonomia universitária, transformando o Judiciário em arena de contestação e exigindo das instituições mecanismos de defesa e blindagem normativa para garantir o acesso e a permanência estudantil. Nesse mesmo sentido, Rosa e Facchini (2022), evidenciam como as cotas e as bancas de heteroidentificação influenciam processos de construção identitária, suscitando tensões relacionadas ao estigma de “falta de mérito”, a rumores de racismo institucional e a dilemas de autodeclaração — especialmente entre estudantes de pele mais clara.

Pesquisas de mestrado que tratam sobre a presença de estudantes negros nos cursos de Medicina em universidades públicas brasileiras revelam um panorama complexo, marcado pela eficácia das ações afirmativas em aumentar o acesso (Oliveira, 2019; Sales, 2023), mas também pela persistência do elitismo e do racismo estrutural (Dumont, 2021; Nogueira, 2015; Fontes, 2018). De modo geral, as políticas de cotas, incluindo recortes raciais, têm sido eficazes em democratizar o acesso e promover a diversidade (Sales, 2023) em instituições como UFMG (Dumont, 2021), UERJ (Nascimento, 2015; Brito, 2023), UFRGS (Nogueira, 2015), UFPB (Oliveira, 2019), UFS (Fontes, 2018), UFCG (Sales, 2023) e UFPA (Brito, 2023), resultando em um crescimento notável no número de estudantes pretos e pardos (Oliveira, 2019), segmento historicamente sub-representado em carreiras de alto prestígio.

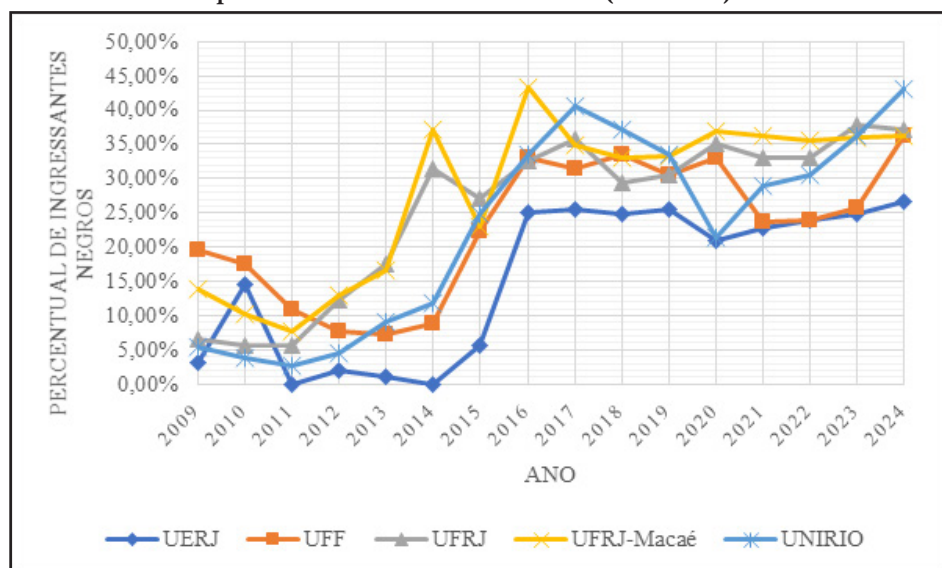
Contudo, a maioria dos estudos — notadamente as pesquisas de Nascimento (2015) e Brito (2023) na UERJ, que relataram que o perfil se manteve predominantemente branco e abastado; de Dumont (2021) na UFMG, que identificou a “inexpressiva” presença de estudantes não brancos em um curso elitizado; de Nogueira (2015) na UFRGS, que reforçou a característica de curso

elitizado com estudantes oriundos de escolas privadas e alto suporte financeiro; e as observações de Oliveira (2019) sobre a persistência das discrepâncias em áreas de alto prestígio — aponta que o curso de Medicina ainda preserva um perfil majoritariamente branco e economicamente privilegiado. Uma exceção notável é a UFPA, onde a presença de alunos negros (pretos e pardos) superou a de brancos na maioria dos períodos analisados, aproximando-se do perfil demográfico do estado (Brito, 2023).

No âmbito da experiência acadêmica, a inserção desses novos sujeitos provoca “rupturas” e “configurações” no ambiente universitário (Nogueira, 2015), mas os estudantes cotistas frequentemente relatam discriminação e preconceito (Fontes, 2018; Sales, 2023), por vezes manifestada em visões docentes que questionam sua capacidade acadêmica (Dumont, 2021; Fontes, 2018) ou priorizam cotas sociais em detrimento das raciais (Dumont, 2021; Nogueira, 2015; Fontes, 2018). Assim, embora o acesso tenha sido democratizado e haja um movimento em prol da equidade étnica e racial (Oliveira, 2019), o ambiente acadêmico ainda não se transformou integralmente (Nogueira, 2015), e os alunos negros são frequentemente compelidos a confrontar e a se posicionar contra um modelo de educação marcadamente branco e elitista (Dumont, 2021; Nogueira, 2015).

Na sequência, o gráfico 4 apresenta a composição racial do ingresso, permitindo analisar quem efetivamente acessa essas vagas de alta concorrência e de que forma a presença de estudantes negros (pretos e pardos) se consolida nos cursos de Medicina fluminenses.

Gráfico 4: Percentual de ingressantes negros nos cursos de Medicina das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (2009–2024).



Fonte: Elaboração própria, com base no Censo da Educação Superior (Inep, 2025).

Os dados revelam uma elevação expressiva da participação de estudantes negros no ingresso em cursos de Medicina das instituições públicas do estado do Rio de Janeiro entre 2009 e 2024, com convergência das universidades federais para patamares próximos ou superiores a um terço dos ingressantes nos anos mais recentes.

A participação de estudantes negros na UERJ parte de níveis muito baixos no início da série histórica e apresenta um salto em 2016 (25,0%), mantendo-se desde então entre 21% e 27% (26,7% em 2024). À luz do gráfico 3, seria de se esperar que o percentual de ingressantes negros fosse igual ou superior ao de ingressantes por vagas étnico-raciais, uma vez que estudantes pretos e pardos também podem ter acessado a universidade por outras modalidades de reserva ou pela ampla concorrência. Importa registrar que o Censo da Educação Superior, em razão da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – Lei nº 13.709/2018 (Brasil, 2018), não permite o rastreamento individual do estudante ao longo do tempo, o que inviabiliza a identificação de trajetórias e, portanto, a verificação de eventuais inconsistências na base de dados. Ainda assim, observa-se, a partir de 2016, a estabilidade da participação das vagas étnico-raciais em torno de 20%, o que sugere uma contribuição persistente dessa política específica para a composição do corpo discente.

A UFRJ evolui de 5% a 12% (2009–2012) para um patamar elevado e estável a partir de 2014, situando-se entre 29% e 38% (37,3% em 2024). O gráfico 3 indica que, desde 2014, a UFRJ mantém 24–26% de ingresso por reserva étnico-racial; a diferença positiva entre os dois indicadores demonstra que parte dos estudantes negros também ingressa pela ampla concorrência ou outra modalidade de reserva de vagas, reforçando o efeito distributivo das políticas afirmativas no conjunto do processo seletivo.

O *campus* UFRJ–Macaé apresenta patamar alto desde 2014, com picos em 2016 (43,3%) e manutenção entre 33% e 36% até 2024. Quando confrontados os percentuais de ingressantes por reserva étnico-racial (21–31%), observa-se um ambiente de interiorização com maior acessibilidade relativa para estudantes pretos e pardos. A UFF, por sua vez, evolui de valores inferiores a 10% (2012–2014) para cerca de 30–36% no período recente (36,3% em 2024), ainda que com oscilações. Esse comportamento acompanha, com defasagens, o aumento da reserva étnico-racial evidenciado no gráfico 3 (28,0% em 2024). Já a UNIRIO apresenta entrada tardia e convergência acelerada: de valores residuais até 2012 para mais de 40% no final da série (43,2% em 2024). Em diálogo com o gráfico 3, a expansão coincide com o fortalecimento das reservas (≈ 26 –30%), novamente com participação negra no ingresso superior ao piso reservado.

Dessa forma, nas universidades federais, a participação de estudantes negros converge para 30–40% ao final da série, enquanto na UERJ estabiliza-se em torno de 21–27%. Esse quadro reforça que as políticas de ação afirmativa reconfiguraram a composição do acesso à Medicina no estado, com efeitos distributivos amplos em um contexto de alta seletividade. Nos anos anteriores a 2014, a presença de estudantes negros era residual e instável, frequentemente inferior a 10% em quase todas as instituições. Em 2024, quatro das cinco universidades analisadas — UFF, UFRJ, UFRJ-Macaé e UNIRIO — apresentaram percentuais superiores a 35% de ingressantes negros, com destaque para a UNIRIO (43,2%), seguida da UFRJ (37,3%), UFF (36,3%) e UFRJ-Macaé (36,4%).

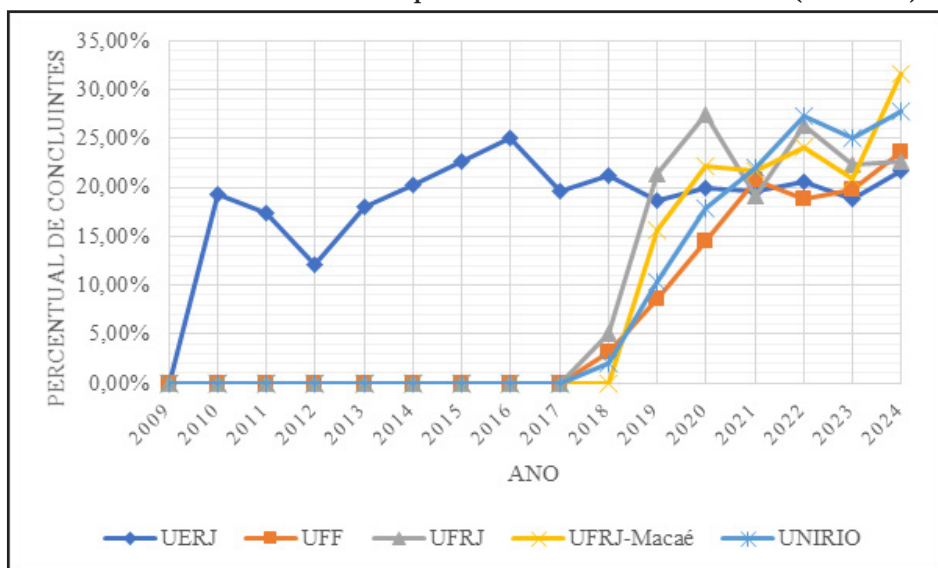
A estabilização observada a partir de 2017 indica não apenas o impacto positivo das políticas afirmativas, mas também sua institucionalização, refletida nos procedimentos de ingresso, na cultura acadêmica e na gestão universitária. O crescimento consistente e a manutenção de percentuais elevados ao longo da última década revelam o êxito das políticas de equidade racial e o reordenamento do perfil social e étnico em um dos cursos historicamente mais elitizados do ensino superior brasileiro.

Fukutani e Sampaio (2024), em revisão de literatura (20 estudos dos últimos cinco anos), mostram que estudantes negros e/ou de camadas populares — em geral primeira geração no ensino superior — percebem a Medicina como espaço de mobilidade e ressignificação, mas enfrentam barreiras raciais, sociais e econômicas que demandam estratégias de permanência (grupos de estudo, monitorias, coletivos, extensão) e acolhimento institucional com valorização de saberes plurais; em convergência, Fredrich e colaboradores (2022) evidenciam racismo estrutural e institucional nos cursos de Medicina (negação do racismo explícito apesar de discriminações recorrentes, “brincadeiras” com cabelo, exclusão, não pertencimento e baixa representatividade), com impactos na trajetória acadêmica e na saúde mental, reforçando a necessidade de políticas antirracistas e de apoios consistentes à permanência.

O gráfico 5 apresenta a proporção de concluintes que ingressaram pelas vagas de reserva étnico-racial. O comportamento ao longo da série reproduz, com a defasagem esperada, a adoção e a consolidação das reservas observadas no gráfico 3, refletindo o intervalo entre ingresso e diplomação⁵.

5 Como os microdados são agregados por ano e não permitem o seguimento de coortes individuais, a correspondência entre ingressantes por reserva (gráfico 3) e concluintes (gráfico 5) é indireta e deve ser interpretada como tendência, não como vínculo longitudinal estudante a estudante.

Gráfico 5: Percentual de concluintes que ingressaram por reserva de vagas étnico-racial nos cursos de Medicina das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (2009–2024).



Fonte: Elaboração própria, com base no Censo da Educação Superior (Inep, 2025).

Com exceção da UERJ, que implementou a reserva de vagas no processo seletivo de 2002 (ingresso em 2003) e apresentou seus primeiros concluintes cotistas étnico-raciais em 2010, as demais instituições exibem valores nulos até 2017 (no caso da UFRJ–Macaé, o início ocorre em 2018). O gráfico 5 evidencia, assim, uma fase inicial (2009–2017) em que o ciclo completo do curso ainda não se havia fechado — à exceção da UERJ, que já apresentava valores positivos desde 2010 e, em consonância com a legislação estadual, manteve trajetória estável entre 20% e 25% a partir de 2014, com oscilações moderadas (pico em 2016: 25,0%).

Ressalta-se que Souza e colaboradores (2020), ao analisarem o perfil socioeconômico e racial de ingressantes em uma faculdade pública de Medicina do Rio de Janeiro (2013–2017), observam que as cotas sociais ampliaram a diversidade econômica, mas não produziram mudanças significativas na composição racial, o que indica que a inclusão racial não pode ser subordinada à econômica e requer políticas específicas de recorte étnico-racial. Contudo, os dados aqui apresentados revelam tendência positiva na composição racial entre os concluintes.

À medida que as reservas passam a compor o ingresso nas universidades federais, as primeiras coortes começam a alcançar a conclusão. A UFRJ apresenta crescimento expressivo entre 2018 e 2020 (de 5,1% para 27,5%), estabilizando-se depois na faixa dos 20%. A UFRJ–Macaé tem entrada tardia nas conclusões

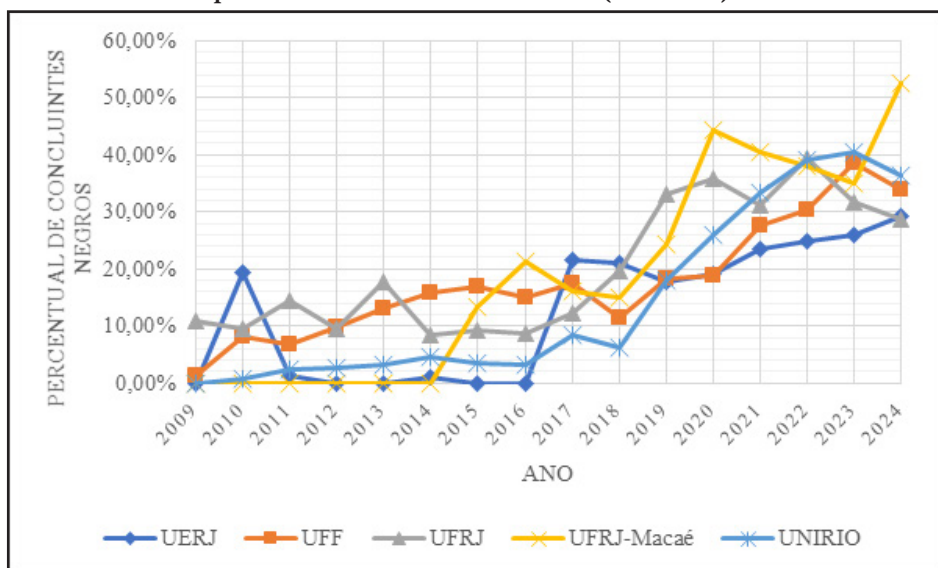
via reserva (a partir de 2019), mas mantém patamar elevado entre 2020 e 2024 (15,6% a 31,6%). Na UFF, observa-se a presença de concluintes cotistas a partir de 2018, com crescimento contínuo até 2024 (23,6%). A UNIRIO inicia em 2018 (2,1%) e apresenta ampliação consistente até 2024 (27,8%).

Na fase mais recente (2020–2024), observa-se a estabilização dos percentuais de concluintes via reserva de vagas em patamares elevados nas instituições analisadas, com variações moderadas entre elas. Do ponto de vista das políticas públicas, esse comportamento sugere que o mecanismo de reserva alcançou maturidade institucional, refletindo-se na diplomação. Cabe ressaltar que, por se tratar de microdados agregados por ano, não é possível acompanhar coortes individuais; por isso, os resultados devem ser interpretados como tendências agregadas, e não como correspondência direta entre turmas de ingressantes e concluintes. Ainda assim, a convergência e a persistência dos percentuais ao longo do tempo configuram evidência robusta de que a ação afirmativa não apenas amplia o acesso, como também se materializa em conclusão no ensino médico fluminense.

Araújo e Temóteo (2021), destacam a política de cotas como instrumento de reparação histórica e promoção de equidade racial e social, apontando que as desigualdades educacionais no Brasil são heranças diretas da escravidão e da negligência estatal em relação à educação pública, o que manteve a população negra em condição de marginalização. Em pesquisa realizada com estudantes de Medicina que ingressaram pela ampla concorrência revelam que, embora os estudantes reconheçam a importância das cotas como mecanismo de justiça e inclusão, ainda persistem incompreensões, preconceitos e percepções distorcidas sobre seu funcionamento — especialmente quanto à autodeclaração racial e ao mérito acadêmico. O estudo conclui que as cotas representam um avanço civilizatório e uma forma concreta de reparar desigualdades históricas, mas alerta para a necessidade de aperfeiçoar sua aplicação e fortalecer políticas de permanência para que o ingresso se traduza em efetiva inclusão e transformação social.

O gráfico 6 apresenta a participação de concluintes negros nos cursos de Medicina das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro ao longo do período (2009–2024).

Gráfico 6: Percentual de concluintes negros nos cursos de Medicina das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (2009–2024).



Fonte: Elaboração própria, com base no Censo da Educação Superior (Inep), 2025.

O gráfico 6 revela uma tendência consistente de ampliação da participação de concluintes negros nos cursos de Medicina das instituições públicas do Rio de Janeiro entre 2009 e 2024. Até meados de 2013, os percentuais eram baixos e instáveis; a partir de 2018, observa-se crescimento contínuo e sustentado em todas as instituições, indicando a maturação do ciclo iniciado com as primeiras turmas ingressantes sob o regime de reserva de vagas — ou seja, a reserva reverbera no número de estudantes negros diplomados.

Entre as universidades analisadas, a UERJ mantém trajetória ascendente e estável, passando de percentuais residuais no início da série para 29,25% em 2024, em consonância com seu pioneirismo estadual. A UFF apresenta evolução expressiva, de menos de 10% nos anos iniciais para 38,69% em 2023, consolidando-se acima de 30% no quinquênio final. A UFRJ registra crescimento robusto, atingindo 39,51% em 2022 e mantendo média de aproximadamente 33% entre 2020 e 2024. O *campus* UFRJ-Macaé se destaca pelo maior avanço proporcional, alcançando 52,63% em 2024, o que reforça o papel da interiorização do ensino médico na ampliação da diversidade racial. Já a UNIRIO, de entrada mais tardia, evidencia convergência acelerada, superando 40% em 2023 e mantendo percentuais elevados desde então. De modo geral, o quinquênio 2020–2024 marca uma fase de estabilização em patamares elevados, com médias variando de 25% a 40% entre as instituições.

Diversos estudos recentes aprofundam a compreensão das ações afirmativas no campo da Medicina, evidenciando tanto seus efeitos inclusivos quanto as limitações estruturais que ainda permeiam a formação médica brasileira. Araújo e colaboradores (2023) argumentam que o aumento da presença de estudantes negros constitui instrumento antirracista relevante, desde que articulado a políticas de permanência, acolhimento e valorização da diversidade. Em linha semelhante, Farias Júnior (2018) identifica a persistência de discursos meritocráticos que classificam as cotas como “privilégio” e “injustiça”, associando-as à suposta queda da qualidade do ensino. Tais discursos, ancorados em visões descontextualizadas sobre mérito, reafirmam o mito da democracia racial e revelam manifestações sutis de preconceito e distanciamento nas relações cotidianas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas e institucionais antirracistas.

Corroborando essas evidências, Bernardino-Costa e Moura (2023), demonstram que estudantes cotistas apresentam desempenho acadêmico equivalente ao dos não cotistas, com diferenças iniciais que tendem a desaparecer ao longo do curso. Concluem que as ações afirmativas não comprometem a qualidade da formação médica, mas, ao contrário, ampliam sua relevância social ao diversificar o corpo discente e promover reflexões sobre o papel da universidade na construção de uma Medicina mais democrática, plural e comprometida com a equidade racial.

Assim, os dados aqui apresentados e analisados sinalizam que as políticas de ação afirmativa, além de ampliarem o acesso, têm se refletido na diplomação, evidenciando efetividade e maturação institucional. Embora os microdados do Censo da Educação Superior não permitam acompanhar individualmente a trajetória dos estudantes, a convergência dos percentuais ao longo do tempo constitui indicador robusto de que o mecanismo de reserva racial contribui de forma significativa para reconfigurar o perfil étnico dos egressos da Medicina pública fluminense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos microdados do Censo da Educação Superior (2009–2024) revela que as ações afirmativas com recorte étnico-racial reconfiguraram de forma consistente o perfil de acesso e de diplomação nos cursos de Medicina das universidades públicas do Rio de Janeiro. Em um contexto de altíssima seletividade — com relações candidato/vaga frequentemente acima de 80 e picos superiores a 150 —, observa-se, ao final da série, a convergência das universidades federais para 30% a 40% de ingressantes negros: UFRJ (37,3%), UFF (36,3%), UNIRIO (43,2%) e UFRJ-Macaé (36,4%) em 2024. Na UERJ, pioneira na adoção de cotas,

a participação de ingressantes negros estabiliza-se em 26,7%. Esses percentuais não apenas se mantêm, como se reproduzem na conclusão: a UFRJ apresenta média de $\approx 33\%$ de concluintes negros entre 2020 e 2024; a UFF supera 30% no quinquênio recente, alcançando 38,69% em 2023; a UNIRIO ultrapassa 40% desde 2023; e o *campus* UFRJ-Macaé atinge 52,63% em 2024. Na UERJ, os concluintes negros chegam a 29,25% no mesmo ano. Tais resultados evidenciam acoplamento entre acesso e diplomação, indicando que a ampliação do ingresso se traduz efetivamente em conclusão no período analisado.

O comportamento das reservas de vagas étnico-raciais reforça essa maturação institucional. A UERJ mantém um patamar estável próximo de 20% ao longo de toda a série, enquanto as universidades federais convergem para 24%–30% após a promulgação da Lei nº 12.711/2012. A diferença positiva entre o total de ingressantes negros e o percentual de ingressantes por reserva étnico-racial revela que uma parcela significativa desses estudantes também ingressa pela ampla concorrência ou outra modalidade de reserva de vagas, o que demonstra efeitos distributivos mais amplos das políticas de inclusão. Considerando a defasagem temporal própria da formação médica, a repetição desse padrão na diplomação confirma a efetividade das medidas afirmativas na configuração étnico-racial do ensino médico fluminense.

Em diálogo com a literatura recente, reforça-se que a ampliação do acesso não compromete o desempenho nem a qualidade da formação, mas depende da garantia de condições de permanência adequadas. Persistem, contudo, tensões inerentes a um campo historicamente elitizado — expressas em discursos meritocráticos descontextualizados, experiências de discriminação e altos custos indiretos —, que ainda podem limitar a plena conversão do ingresso em conclusão. Nesse sentido, a efetividade integral da política requer um arranjo sistêmico de permanência, combinando auxílios financeiros aderentes à realidade do curso, programas de tutoria e monitoria, apoio psicossocial, formação antirracista de docentes e equipes, protocolos institucionais de enfrentamento ao racismo e monitoramento público contínuo de indicadores de acesso, trajetória e diplomação, com recortes por raça/cor, renda e primeira geração no ensino superior.

Analiticamente, os resultados devem ser compreendidos como tendências estruturais do sistema, e não como o seguimento de coortes individuais, dada a natureza agregada e anonimizada dos microdados (em conformidade com a Lei nº 13.709/2018 – LGPD). Para consolidar e aprimorar esse quadro, recomenda-se a institucionalização de painéis anuais de monitoramento por curso e *campus* — contemplando indicadores de acesso, permanência e conclusão — e o alinhamento de estratégias de apoio às especificidades curriculares da Medicina. Dessa forma, o

sistema avança do “direito de entrar” para o “direito de permanecer e se formar”, traduzindo diversidade em equidade substantiva e em impactos sociais concretos na formação médica e na provisão do cuidado em saúde.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Edimilson Pereira *et al.* O acesso do negro à graduação em Medicina como ferramenta antirracista uma revisão bibliográfica. **Educere et Educare**, v. 18, n. 45, p. 465–481, 2023.

ARAÚJO, Fillipe Gonçalves; TEMÓTEO, Lúcia Maria. Cotas Raciais – Dívida, Reparação e Afirmação. **Revista Sociais e Humanas**, v. 34, n. 1, p.99-114, 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MOURA, Cristina Patriota de. Jalecos brancos: trajetória e desempenho de cotistas do curso de Medicina da UnB. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e271267, 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.627/2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de Educação Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=223523&filename=PL%203627/2004. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 79/1999**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1999. Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16MAR1999.pdf#page=78>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Dados abertos: microdados do Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 29 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de Educação Superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Acórdão. **Acórdão proferido na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186.** Relator: Ministro Ricardo Lewandowski, Brasília, DF, 26 de abril de 2012. 2012b. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRITO, José Luis Lobo de. **Lei de cotas: impacto no perfil dos discentes de medicina da UERJ e UFPA.** 2023. 98f. Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas) – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Belém, 2023.

CLAVARY, Elisa; BARBIÉRI, Luiz Felipe. Com um ano de atraso, Câmara aprova atualização da Lei de Cotas; veja o que pode mudar. **G1 [online]**, Brasília, 09 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/08/09/com-um-ano-de-atraso-camara-aprova-atualizacao-da-lei-de-cotas.ghtml>. Acesso em: 1 jul. 2024.

DUMONT, Débora Luciana. **Implicações da concretude das ações afirmativas na representação social do trabalho docente no ensino superior da Faculdade de Medicina/UFGM.** 2021. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de. A cor presente: percepções sobre alunos cotistas negros. **Revista Cocar**, v. 12, n. 24, p. 316–342, 2018.

FONTES, Baruc Correia. **O sonho do jaleco branco: ações afirmativas e os discursos de estudantes e professores de medicina da Universidade Federal de Sergipe.** 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018.

FREDRICH, Vanessa Cristine Ribeiro; SANTOS, Hebert Luan Pereira Campos dos; ROCHA, Tamires de Paiva; SANCHES, Leide da Conceição. Desvelando o racismo na escola médica: experiência e enfrentamento do racismo pelos estudantes negros na graduação em Medicina. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 20, p. e00421184, 2022.

FUKUTANI, Yzumi; SAMPAIO, Sônia. Afiliação dos estudantes negros e/ou de camada popular ao curso de medicina: uma revisão de literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e260186, 2024.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 38, n. 151, p. 129-152, 2001.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. Discriminação racial e princípio constitucional da igualdade. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 36, n. 142, p. 307-324, 1999.

LIMA, Lucas Correia de; ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira. A judicialização da política afirmativa como arena do conflito étnico-racial. **Revista Videre**, v. 12, n. 23, p. 201-212, 2020.

NASCIMENTO, Tarcília Edna Fernandes do. **As cotas na Medicina**: perfil, desempenho e percepções. 2015. 239f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NOGUEIRA, Fernanda. **Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente**: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, José Kellyton Pessoa de. **Ações afirmativas nas ciências médicas**: impactos das cotas no curso de Medicina da UFPB à luz dos Direitos Humanos. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001**. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 4.061, de 02 de janeiro de 2003.**

Dispõe sobre a reserva 10% das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos portadores de deficiência. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2003a. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90841/lei-4061-03>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003.**

Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2003b. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90604/lei-4151-03>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 5.074, de 17 de julho de 2007.** Altera a Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87904/lei-5074-07>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008.**

Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-5346-2008-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-o-novo-sistema-de-cotas-para-ingresso-nas-universidades-estaduais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018.**

Dispõe sobre a prorrogação da reserva de vagas nas universidades públicas estaduais para negros, indígenas, alunos oriundos de comunidades quilombolas e estudantes da rede pública, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/631695882/lei-8121-18-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 13 abr. 2023.

ROSA, William; FACCHINI, Regina. ‘Você é um dos reprovados?’: cotas, tensões e processos de subjetivação entre universitários negros de medicina. **Mana**, v. 28, n. 3, p. e2830404, 2022.

SALES, Tiago Montenegro. **Eficácia social da política pública de cotas no curso de medicina da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG:**

compreendendo as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2023.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 2, p. 289-317, 2012.

SOUZA, Pedro Gomes Almeida de; PÔRTO, Ana Carolina Carvalho de Araújo; SOUZA, Amanda de; SILVA JÚNIOR, Aluísio Gomes da; BORGES, Fabiano Tonaco. Perfil Socioeconômico e Racial de Estudantes de Medicina em uma Universidade Pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n.3, p. e090, 2020.

OPRESSÕES INTERSECCIONAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E COMUNIDADE

Tatiane Farias da Rosa Silva¹

Débora do Rosário Delgado Fernandes dos Santos²

Janes Grei da Silva Monteiro³

Moema Rainho de Azevedo⁴

Pamela Pereira Vieira de Oliveira⁵

INTRODUÇÃO

As ideias deste relato de experiência são provenientes de um trabalho coletivo, na modalidade extensão universitária realizado pela Universidade de Vassouras – Campus Maricá, movimentos sociais e comunidade externa. Temos como objetivo apontar reflexões sobre opressões interseccionais e relações étnico-raciais a partir da experiência de realização de um seminário que propôs um diálogo entre cultura, arte, comunidade e universidade, produzido por uma disciplina extensionista do curso de graduação em serviço social no município de Maricá-RJ, relacionada aos fundamentos da profissão e seu caráter de defesa intransigente de direitos humanos.

Assim, foi elaborado materiais informativos para profissionais assistentes sociais nos eixos de opressão de gênero, de sexualidade, capacitismo, autodeclaração étnico-racial e racismo, tendo como transversalidade a

1 Mestre em Serviço Social (PPGSSDR/UFF, 2022). Docente do Curso de Graduação em Serviço Social na Universidade de Vassouras – Campus Maricá. Doutoranda em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente (IFF/Fiocruz). Enfermeira e Assistente Social. E-mail: tatiane-farias95@hotmail.com.

2 Discente do Curso de Serviço Social na Universidade de Vassouras – Campus Maricá. E-mail: dorosariodelgado.89@gmail.com.

3 Discente do Curso de Serviço Social da Universidade de Vassouras – Campus Maricá. E-mail: janesgrey@gmail.com.

4 Discente do Curso de Serviço Social da Universidade de Vassouras – Campus Maricá. E-mail: moemamayrink@gmail.com.

5 Discente do Curso de Serviço Social da Universidade de Vassouras – Campus Maricá. E-mail: vieirapamela.p@gmail.com.

interseccionalidade. Além disso, foi realizado um seminário que contou com mostra cultural – leitura de poesia, música e leitura de poema – palestrantes convidados da área da pesquisa científica sobre a temática, militantes de movimentos sociais e representantes de ONGs.

Nesta atividade, contamos com o corpo discente do curso de serviço social, discentes dos demais cursos da instituição, comunidade externa, movimento estudantil, movimento LGBTQIAPN+⁶, movimento cultural antirracista e outros da comunidade local. Em suma, entendemos que o diálogo entre universidade e comunidade, no que se refere ao letramento interseccional é uma opção viável e necessária como uma poderosa ferramenta de enfrentamento das diversas iniquidades sociais que impactam diretamente na vida de indivíduos, família e coletividades.

Objetivamos assim, capacitar profissionais, comunidade externa e estudantes para garantia dos direitos humanos e da cidadania, refletindo criticamente sobre aspectos que fomentam a subordinação de determinados grupos sociais a partir de preconceitos e discriminações de raça/cor, deficiência, sexualidades e gênero, considerando brevemente a classe social.

No primeiro momento apresentaremos uma base conceitual sobre essas duas formas de opressões – a saber, raça, deficiência, sexualidade e gênero – levando em consideração a formação sócio-histórica brasileira e as especificidades dessa ordem social. Em segundo momento apresentaremos as particularidades do seminário de extensão e como este se caracteriza como valioso para o processo de letramento interseccional na sociedade, como forma de servir de exemplo para elaborações de outros projetos.

RELAÇÕES INTERSECCIONAIS: UM BREVE REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse primeiro momento, discutiremos bases teóricas que versam sobre a categoria gênero, sexualidade, deficiência e raça. Porém, durante toda a discussão nos propomos em tratar esses conceitos apoiados na interseccionalidade, especialmente na relação entre classes sociais, deficiência, sexualidade, gênero e raça.

Trataremos aqui da interseccionalidade como uma ferramenta analítica, pois busca investigar as situações de opressões levando em consideração aspectos que se cruzam na vida dos sujeitos sociais, surge principalmente para compreender as múltiplas opressões vividas por sujeitos sociais. Portanto,

6 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Arromânticos, Agênero, Pansexuais, Polisssexuais, Não-binários e o + para outras identidades não explicitamente mencionadas

é considerar que um sujeito nesta sociedade é subalternizado por seu gênero, raça/cor, etnia, classe social, sexualidade, geração etc.

Portanto, segundo Akotirene (2019), pensar a interseccionalidade nos permite ampliar o olhar para a colisão das estruturas, ou seja, a interação simultânea dos cruzamentos identitários, que reproduzem na sociedade um sistema perpassado por opressões raciais, de gênero, de sexualidades, deficiência, geração, etnias e outros eixos.

Tendo dito isto, iniciaremos destacando que segundo Scott (1995), a concepção de gênero como conhecemos hoje se deu por meio das feministas americanas – anteriormente pelas anglo-saxãs da década de 1960 – que denunciavam o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. O uso dessa palavra visava rejeitar o determinismo biológico no uso dos termos sexo ou diferença sexual. Sendo assim, o gênero abarcava um aspecto relacional das definições normativas de feminilidade.

Segundo Saffioti (2013), a disparidade de gênero insurge-se a medida em que situa a mulher, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, num plano inferior ao homem e que tenta explicar tal inferioridade em termos da evolução desarmonica dessa sociedade. Nessa construção de gênero, a família seria a esfera da vida social que infunde a condição feminina. Sendo assim, reiteramos que as opressões de gênero se manifestam na inferiorização de segmentos de gênero que diferem do masculino (neste caso, homem cisgênero).

Quanto à sexualidade, para Wolf (2021), está intrinsecamente ligada ao capitalismo, que cria condições para vidas sexuais autônomas, mas simultaneamente impõe normas heterossexuais para manter a ordem econômica e social. A opressão a pessoas LGBT é uma contradição do capitalismo que utiliza a centralidade da família nuclear para incluir normas de gênero e terceirizar o cuidado da classe trabalhadora, além de servir para dividir os trabalhadores nas suas lutas por justiça social e econômica.

A questão racial no Brasil é intrínseca à história de resistência desse país. Apesar da ausência de relevância dessa temática nos estudos das ciências humanas e sociais até a década de 1950, a questão racial passou um longo tempo histórico sendo reconhecida de forma deslocada da base estrutural e com muita influência do racismo científico e das perspectivas eugenistas. Essas perspectivas nos deixam um legado, principalmente nas construções das políticas públicas no início do século XX e até os dias de hoje (Silva; Figueira; Silva, 2018).

Segundo Fernandes (2015), após a abolição, não houve condições de sobrevivência do negro, qualquer processo de recuperação humana do negro e de não-brancos foram fenômenos focalizados a partir dos quesitos econômicos, políticos e jurídico da dada ordem social competitiva. Isso nos demonstra que

até hoje o negro não faz parte de um processo societário de integração de raças e condições de igualdade social.

Portanto, o racismo é uma ideologia de dominação eminentemente capitalista. Todavia, Moura (1994) alerta que não devemos cair na ingenuidade de compreender o racismo apenas como uma questão científica, porém como uma ideologia justificativa de dominação e superioridade de um grupo étnico sobre o outro que é intrinsecamente político. O caráter ideológico e político se apresenta ao se pensar que o racismo serve de arma de combate como argumento para crimes que foram cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural da raça branca que se considerava superior às demais.

A definição de opressão de raça, segundo Mbembe (2018), pode ser entendida dentro do contexto da colonização e do colonialismo, que ele caracteriza como formas de poder constituinte que associam a lógica da raça, da burocracia e dos negócios capitalistas com um aparato de dominação violenta e hierarquizada. O autor explica que a colonização é uma prática que classifica seres humanos de maneira hierárquica, unindo a lógica racial à do lucro, à política da força e a um instinto de corrupção, consolidando a opressão racial como uma construção cultural e política central. Para ele, essa opressão se expressa na coisificação e animalização dos povos colonizados, que vivem um estado de alienação e perda de identidade, enquanto o Estado por meio do apartheid e outras formas institucionais faz da raça um instrumento para manter a dominação social e legalizada.

Já o capacitismo como uma gramática transversal a outras formas de discriminação nos permite dialogar com o conceito de interseccionalidade, tal como assumido por uma categoria criada por feministas negras para situar seus corpos em avenidas identitárias cruzadoras de opressões de raça, classe e gênero, que mais recentemente passou a incluir outros marcadores sociais, como a deficiência. A interseccionalidade é tomada nesse texto como chave analítica relevante das gramáticas capacitistas e, consequentemente, nos ajuda a aprimorar o pensamento crítico no interior da saúde coletiva. Ressaltamos que quando esses cruzamentos encontram as crianças intersexo ou com deficiência, os seus efeitos se exponenciam (Moreira; Gomes; Silva, 2022).

Destacamos duas formas de interpretar o capacitismo. Primeiro, no sentido de discriminação contra pessoas com deficiência, ou seja, quando uma pessoa não enxerga com os olhos, não ouve com os ouvidos e não anda como um bípede, ela é lida como deficiente e passa a ser percebida culturalmente como incapaz. Segundo, enquanto estrutura de opressão marcada pelo imperativo do dispositivo da capacidade corporal compulsória que naturaliza e hierarquiza capacidades pela forma, aparência e funcionamento de corpos para o que é

normal, saudável, belo, produtivo, útil, independente e capaz. Concebemos o capacitismo como uma normatividade corporal e comportamental baseada na premissa de uma funcionalidade total do indivíduo, em que o natural é ter um corpo sem deficiências, doenças ou quaisquer outros defeitos aparentes (Moreira; Gomes; Silva, 2022).

Considerando a apresentação dos conceitos como necessários para construção de uma linha de saber crítica, defendemos que as opressões interseccionais são temáticas que deve ser discutida por toda a sociedade, pois a verdade é que essas distinções a partir da cor e etnia, gênero, sexualidades e deficiência são intrinsecamente sociais, de forma a compor as bases opressivas que estruturam a dinâmica social.

OPRESSÕES INTERSECCIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Extensão Universitária é formalmente reconhecida como o processo que estabelece a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, configurando-se como o tripé indissociável das instituições de ensino superior, ao lado do ensino e da pesquisa. Longe de ser apenas a prestação de serviços, a extensão deve ser um fluxo bidirecional de conhecimento, onde a comunidade não é apenas receptora, mas produtora de saberes. É neste espaço dialógico que a universidade cumpre sua função social mais premente: democratizar a produção científica, confrontar as desigualdades sociais e auxiliar na solução de problemas concretos que afligem a população.

Quando pensamos a extensão partindo da categoria profissional do serviço social brasileiro, é necessário considerar que esta possui um Projeto Ético-Político historicamente consolidado, que define a profissão como um agente interventor na questão social⁷. Este projeto exige que o assistente social se posicione radicalmente a favor dos direitos humanos e da equidade social, confrontando todas as formas de dominação e exploração. O direcionamento profissional, portanto, não é neutro, mas engajado na perspectiva crítica de totalidade, reconhecendo as raízes históricas e estruturais das desigualdades no país (Yasbeck, 2001).

7 A questão social como referência para a ação profissional, estou colocando a questão na divisão da sociedade de classes, cuja apropriação da riqueza socialmente gerada é extremamente diferenciada. Estou colocando em questão, portanto, a luta pela apropriação da riqueza social. Questão que se reformula e se redefine, mas permanece substantivamente a mesma por se tratar de uma questão estrutural, que não se resolve numa formação econômica social por natureza excludente. Questão que, na contraditória conjuntura atual, com seus impactos devastadores sobre o trabalho, assume novas configurações e expressões (Yasbeck, 2001).

Na prática da extensão universitária, o serviço social contribui com sua expertise na mediação e no planejamento de ações, garantindo que o diálogo com as comunidades seja pautado pelo protagonismo popular e pela garantia de acesso a políticas públicas. A profissão carrega a responsabilidade de articular o reconhecimento das opressões interseccionais com a luta por direitos de cidadania, dando especial atenção à população negra e periférica, historicamente alijada do acesso aos bens e serviços essenciais, tornando a intervenção mais assertiva e comprometida com a justiça social.

A curricularização da Extensão Universitária representa grande avanço ao integrá-la formalmente nos currículos acadêmicos, contribuindo para a sua valorização e maior inserção nas universidades. Essa medida não apenas reconhece a Extensão como parte essencial para a formação profissional, mas também fortalece seu papel social de compartilhamento de saberes entre universidade e comunidade (Pini *et al.*, 2024).

Portanto, reiteramos a extensão universitária como estratégia de enfrentamento das opressões interseccionais, uma vez que promove um diálogo entre a comunidade externa, territórios e universidades. Inclui-se para incentivo de ações como reuniões com a equipe multidisciplinar para capacitação sobre a temática; elaboração de panfletos informativos, de formulários e de questionários que visem instrução sobre a temática; organização de palestras e de rodas de conversas com o público que acessa os serviços; além de reflexões que incentivem a autodeclaração nos formulários; e formas de mobilizações para que os profissionais se aproximem do debate.

Sendo assim, no primeiro semestre de 2025, a turma de graduação em serviço social, do quarto período, após as aulas teóricas de fundamentos do serviço social, ética profissional, extensão universitária e opressões interseccionais nos eixos de gênero, sexualidades, raça/etnia e deficiência, elaboraram cartilhas como estratégias para ajudar a conduzir assistentes sociais a enfrentarem as opressões interseccionais em sua prática profissional.

O propósito central dessa proposta de escrita de cartilhas foi transformar o conhecimento teórico sobre opressão de gênero, racismo, sexualidade e capacitismo em material acessível e prático, servindo como meio de capacitação da sociedade para identificar e denunciar as diversas formas de violência e opressão. Além disso, essas cartilhas tiveram propósito de refletir uma abordagem que reconheça a interseccionalidade das opressões, demonstrando como elas se reproduzem na realidade concreta e influenciam as condições de vida e as relações sociais no Brasil. Ao se dedicarem à produção dessas cartilhas, os estudantes puderam contribuir diretamente para o combate aos preconceitos e suas reproduções.

Para execução da construção das cartilhas, a turma foi dividida em 8 grupos que ficaram responsáveis por cada tema – a saber: gênero, sexualidades,

capacitismo e racismo. Essas cartilhas foram apresentadas no seminário: “Limite e possibilidades do trabalho de assistentes sociais no combate às opressões interseccionais”, nos dias 05 e 06 de junho de 2025 na Universidade de Vassouras - Campus 2, em Maricá-RJ. É importante ressaltar que as cartilhas estão em processo de editoração pela revista de extensão da universidade para publicação deste material e disponibilização pública. Todo o planejamento, elaboração e organização do evento foi feito sobre a responsabilidade de todos do grupo da turma de fundamentos do serviço social.

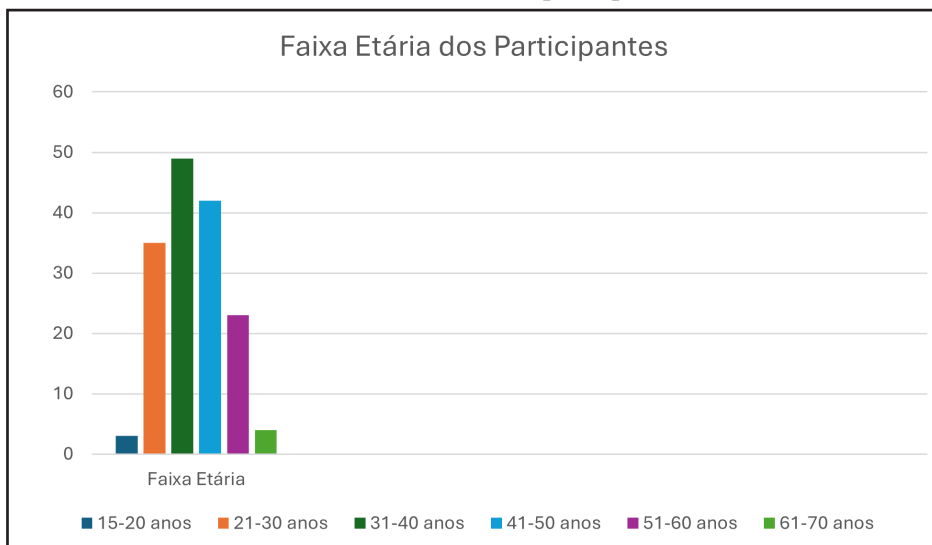
Contamos com o total de 211 participantes, considerando público interno e externo, no seminário. A estrutura do I Seminário, intitulado “Limites e Possibilidades Éticas do Trabalho de Assistentes Sociais no Combate às Opressões Interseccionais” se deu da seguinte forma:

Tabela 1: Estrutura do Seminário

Atividade	Convidados
Mesa de Abertura 05/06/2025	<ul style="list-style-type: none">- Coordenação do Curso de Graduação em Serviço Social;- Professora de Ética em Serviço Social (Parceira do seminário);- Professora de Fundamentos do Serviço Social (Coordenadora do Seminário e autora deste artigo).
Mostra Cultural 05/06/2025	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação Musical com dois produtores musicais e organizadores do movimento “Saindo do Armário” sobre gênero e sexualidades.- Apresentação Musical de discentes da turma de serviço social (organizadores do seminário).
Mesa Principal 05/06/2025	<ul style="list-style-type: none">- Professor mestre em serviço social e coordenador técnico do programa Rio sem LGBTfobia.- Assistente Social egressa do curso, mulher trans, presidente da ONG Afim.
Apresentação das Cartilhas 05/06/2025	<ul style="list-style-type: none">- 4 grupos de elaboração de cartilhas da turma de graduação em serviço social: Gênero e Sexualidades
Mostra Cultural 06/06/2025	<ul style="list-style-type: none">- Leitura dramatizada de poemas da Carolina Maria de Jesus.- Música autoral de discente do curso de serviço social sobre racismo e capacitismo.
Mesa Principal 06/06/2025	<ul style="list-style-type: none">- Assistente Social conselheira CRESS-RJ, coordenadora da pasta de antipacitismo.- Assistente Social mestre em serviço social e doutoranda com a temática de Pacto da Branquitude.- Assistente Social mestre em serviço social e doutoranda com a temática de racismo estrutural e justiça reprodutiva.
Apresentação das Cartilhas 06/06/2025.	<ul style="list-style-type: none">- 4 grupos de elaboração de cartilhas da turma de graduação em serviço social: Racismo, Autodeclaração e Capacitismo.

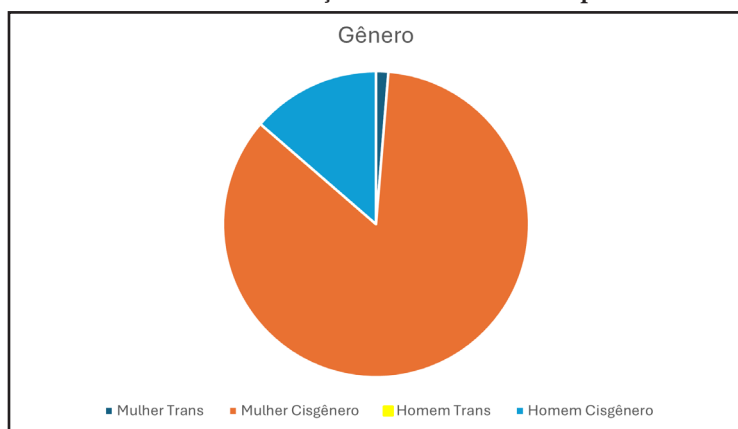
Fonte: Elaboração própria.

Sobre a participação nos dias de seminário, tivemos um público misto, sendo a maior parte da própria universidade, mas também contamos com público externo, movimentos sociais, movimentos culturais e artísticos. Estes perfis apresentaremos segundo os gráficos 1, 2 e 3 considerando autodeclaração de gênero, raça e faixa etária.

Gráfico 1: Faixa etária de participantes

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

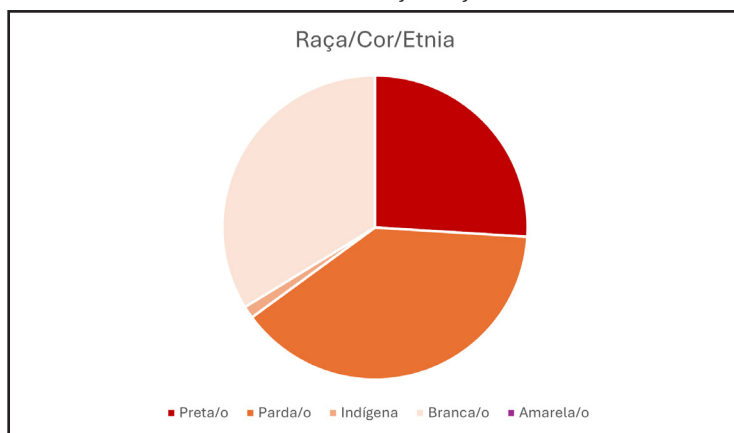
O gráfico 1 apresenta a faixa etária da população que participou do seminário nos dois dias. Torna-se relevante ao apresentar o alcance geracional da temática. Embora a faixa etária considerada adolescentes (15-20 anos) e a considerada idosa (61-70) foram pouco expressivas, é importante destacar o alcance dessa população em certa medida. A faixa etária entre 31 e 40 anos apontou maior destaque, em parte por ser a faixa etária majoritária no acesso aos cursos de graduação nesta universidade. Em suma, apontamos um alcance etário expressivo para espraçamento da temática nos diversos públicos.

Gráfico 2: Identificação de Gênero de Participantes

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O gráfico 2 apresenta a identificação de gênero dos participantes. Trata-se de uma premissa do seminário considerar as relações de gênero e as opressões que se expressam nessas relações identificações. Cabe sinalizar que grande parte do público se identifica como mulher cisgênero, o que expressa o público que acessa o ensino superior, em especial os cursos referentes a ciências sociais e em saúde. Destacamos também, que o curso de serviço social da Universidade, mesmo tendo iniciado há seis anos, só tivemos participação de uma pessoa transgênero no curso, o que reitera os espaços de subordinação e marginalização da população a partir das relações de gênero na sociedade capitalista. Cabe destacar ainda que tivemos participações de ONGs e movimentos sociais nas áreas de gênero, contudo ainda tivemos como maior expressão mulheres cisgênero.

Gráfico 3: Autodeclaração raça/cor/etnia



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O gráfico 3 apresenta a relação da autodeclaração dos participantes do seminário. É importante destacar que uma porcentagem irrisória de participantes foi indígena, embora o município de Maricá conte com três aldeias indígenas. A população negra, ou seja, pretos e pardos, compõem a maior parte de participantes, o que apresenta um excelente avanço desta população em acessar o ensino superior, bem como em participar de atividades referentes a temáticas de opressões.

A participação de convidados, de discentes e público externo no evento foi de suma importância para a portabilidade e enriquecimento de saberes. Ambos os dias tiveram reflexões sobre as expressões e opressões interseccionais sociais que cerceiam os direitos humanos e de sobrevivência de sujeitos sociais. Foram abordadas vivências pessoais e coletivas, bem como saber científico sobre as opressões de capacitismo, gênero, raça e sexualidade a partir de uma perspectiva interseccional, reconhecendo que essas formas de opressão se atravessam

e se potencializam na vida e reprodução da vida das pessoas, familiares e comunidades.

Ressaltamos que a Mostra Cultural foi um momento de comunicação, diálogo e interação social e cultural que aborda a importância da aceitação sobre corpos, sentimentos e acolhimento familiar no contexto da sexualidade e as consequências causadas pela opressão social. Nesse contexto, os assistentes sociais e a sociedade devem estar sempre presente na promoção e intervenção de acessibilidade aos direitos e para mitigação das violações sobre direitos e diversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e implementação deste projeto de extensão representou um marco essencial para a formação no serviço social e na comunidade como um todo, transcendendo a teoria e colocando em destaque a prática de planejar e organizar um evento de grande relevância. A construção das cartilhas, em particular, exigiu um aprofundamento ético e científico sobre temas cruciais, como as opressões de gênero, raça, sexualidade e capacitismo. Ao ter de representar esses temas com clareza para o leitor, fortalecemos não apenas a base de conhecimento, mas também a habilidade de comunicação, fundamental para a atuação profissional. O enfoque na interseccionalidade foi vital, oferecendo uma lente mais apurada para reconhecer como essas formas de opressão se atravessam e potencializam as desigualdades na vida de sujeitos sociais.

A realização da oficina proporcionou um enriquecedor espaço de diálogo e capacitação profissional com docentes, supervisores de campo e profissionais experientes da rede de assistência social, saúde e educação do município de Maricá, bem como artistas comprometidos com a acessibilidade aos direitos através das artes. A participação dos convidados, como assistentes sociais e doutorandos, foi de suma importância para a portabilidade e enriquecimento de saberes, uma vez que seus relatos abordaram as vivências e opressões a partir de uma perspectiva interseccional, ligando a teoria à realidade da intervenção. Em suma, esta atividade extensionista reforçou o compromisso ético com a promoção e acessibilidade aos direitos humanos e o respeito às diversidades, mitigando ativamente as violações sobre esses direitos.

Sendo assim, atividades extensionistas são importantes por reunir um conjunto de práticas educacionais com o intuito de desconstruir formas de pensar e agir naturalizadas e normalizadas socialmente, em relação às violências interseccionais. Consideramos que essa foi uma experiência valiosa, pois essas questões precisam ser discutidas por todas as pessoas e em todos os lugares.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla Santos. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Sueli Carneiro).
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2015.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N1 Edições, 2018.
- MOREIRA, Martha Cristina Nunes; GOMES, Romeu; SILVA, Antônio Augusto Moura da. Configurações do ativismo da parentalidade atípica na deficiência e cronicidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 10, p. 3939-3948, out. 2022.
- MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 28-38, ago. 1994.
- PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; SANTOS, Juliana Oliveira Marzola dos; SANTOS, Sandra Regina dos; SILVA, Juliana Fracaro da; SILVA, Juliana Gomes Paixão Rodrigues. Serviço Social e Extensão Universitária: a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. **Serviço Social e Saúde**, Campinas, v. 23, n. 0, p. 0-0, 22 set. 2024.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul. 1995.
- SILVA, Tatiane Farias da Rosa; FIGUEIRA, Jéssica Maria Ribeiro; SILVA, Sandra Regina Vaz da. Racismo Institucional e Saúde da Mulher Negra: reflexões acerca dos direitos sexuais e reprodutivos, os serviços de saúde pública e o serviço social. *In*: XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social (ENPESS), v. 1, 2018, Vitória. **Anais [16 Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social]**. Espírito Santo: Ufes, 2018. v. 1, p. 1-19.
- WOLF, Sherry. **Sexualidade e socialismo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.
- YASBECK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 33-40, 2001.

ACESSO E A PERMANÊNCIA DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO SOBRE ATRAVESSAMENTOS RACIAIS E DE GÊNERO

Adriely Ingrid Teixeira da Rocha¹

Maria Simone Euclides²

Lidiane Cesário Barreto³

INTRODUÇÃO

De que valerão meus escritos se eu me esquecer de direcioná-los para aquelas que engolem silêncios em seco, que escondidas oram ao impossível, que no ônibus às cinco da manhã fecham os olhos e sonham rumos que focam em tapar os vergões que nunca soltaram do peito, os leões que estão habituadas a vestir (Leão, 2019, p. 152).

Há certos incômodos que podem nos fazer olhar com mais calma para uma determinada situação e questionar sua normalidade. Foi o que aconteceu comigo andando pelos corredores da instituição de ensino superior onde curso Pedagogia. Cotidianamente, enquanto estudantes vemos várias servidoras públicas negras nos pavilhões de aulas, nos restaurantes universitários, mulheres em cargos assistenciais (muitas vezes “invisíveis”), empregos dignos como quaisquer outros, porém desprivilegiados economicamente e socialmente.

Adentrando o espaço da sala de aula, o número de pessoas negras como docentes ou discentes, diminui notavelmente. Eu mesma só tive 2 professoras negras dentro da universidade até o momento. Tal fato fez-me questionar meu próprio exercício enquanto educanda negra cotista em uma universidade federal, e assim retomar histórias ouvidas de meus familiares que não tiveram

1 Graduada do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: adriely.rocha@ufv.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta IV no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: maria.euclides@ufv.br.

3 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: lidicesario-barreto@gmail.com.

a oportunidade de uma educação pública de qualidade ou mesmo de acessar o ensino superior, mesmo tendo como cidade natal uma cidade universitária.

Assim, algumas questões passam a permear minha trajetória acadêmica: Se a população negra brasileira é maioria no país, cerca 56%, por que ainda somos tão poucas/os nos espaços institucionais? Se somos historicamente atravessadas por opressões de cunho sexista e racista através de um sistema que se privilegia de tal intersecção, o que acontece quando uma mulher negra adentra um espaço tão segregado? Como ela permanece nesse espaço? O que mudou em termos de possibilidades de acesso ao ensino superior e políticas públicas de permanência desde a juventude de minha avó até os dias atuais?

Tais questões serão abordadas sob o método autoetnográfico numa perspectiva feminista negra, que consiste em, segundo Silva e Euclides (2023), uma proposta teórica e metodológica de pesquisa onde a “experiência de quem narra ou é narrado(a) serve como caminho a permitir que contextos históricos, geográficos e epistemológicos possam ser revelados e teorizados”. Ou seja, é o próprio sujeito, o investigador e investigado, quem se coloca como autor e intérprete de si. Nesse sentido, tenho por objetivo discorrer sobre acesso e permanência de mulheres negras nas universidades públicas brasileiras, bem como os atravessamentos econômicos, de gênero e raça nestas travessias, trazendo minhas vivências para dialogar epistemologicamente.

RECORTE AUTOETNOGRÁFICO E LUGAR DE FALA

As autoras cujo trabalho permeia o referencial metodológico deste artigo, Silva e Euclides (2023), apresentaram-me o conceito da “Autoetnografia” como uma possibilidade de linha de pesquisa dentro do debate acerca das intersecções que permeiam as relações sociais, de gênero e raça no Brasil. O método me propôs tomar-me como objeto de minha própria pesquisa, e assim voltar meu olhar sob uma ótica tanto ativa quanto observante do meu contexto social. Através da autoetnografia, trago meu lugar de enunciação enquanto uma mulher negra, periférica, cotista em uma universidade federal e estudante de licenciatura.

Consequentemente, durante tal processo de escrita, mesmo trazendo vivências próprias, não falo apenas por mim: o processo de questionar e pesquisar sobre como é o funcionamento social que facilita e normatiza a ocorrência do racismo, tira a venda sob a falácia de que esse é um tópico acabado. Muitas autoras negras (como Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo* por exemplo) trazem em suas narrativas questões sociais que permeiam a mulher negra em todos os espaços sociais, ou seja, colocam-se como personagens de suas próprias histórias e narrativas, o que é muito rico, pois é uma mulher negra contando sobre suas vivências, sobre o seu lugar de fala.

No livro *O que é lugar de fala?* Djamila Ribeiro (2017) traz a perspectiva de que o “lugar de fala” busca compreender de onde vem o discurso de quem fala, e também escancara sobre quem teve tal direito negado historicamente. Acredito que nesse debate estrutural, a autoetnografia torna-se uma ferramenta mais que metodológica, mas emancipadora, empossando o lugar de fala de protagonismo a quem nunca pode contar a própria história. Desse modo é perceptível como o falar está ligado ao direito do exercício de cidadania, inerente a todo ser social, mas que é negado aos sujeitos socialmente marginalizados.

DIREITO À EDUCAÇÃO/ESCOLARIZAÇÃO: ATRAVESSAMENTOS E CONQUISTAS

Sou uma mulher negra, filha, neta, sobrinha, de outras mulheres negras de camadas populares, onde sonhar com o ensino superior já foi proibido e distante devido à realidade da falta de políticas afirmativas em décadas passadas. Assim, compreendo a escolarização como uma possibilidade de mudança da realidade, uma emancipação tanto no campo das ideias como materialmente.

Nesse cenário, quando minha avó veio ao mundo (1953), nasciam mil “Carolinas Marias de Jesus” todos os dias, mas eram escassos os recursos sociais e políticos para que essas mulheres negras pudessem acessar seu direito à educação, e faltava também incentivo familiar para que elas pudessem priorizar os estudos, devido a necessidade de se iniciarem precocemente no mercado de trabalho para contribuir no sustento de casa. Desse modo, os atravessamentos perpassavam a minha avó eram econômicos, raciais e de gênero, o que corroborou para o fato de que todos os seus empregos foram como empregada doméstica, lavadeira, enfim, empregos socialmente desvalorizados, algo que será tratado mais adiante.

Durante toda minha vida houve situações em que fui preterida por minha cor de pele e meu cabelo crespo, mesmo estudando em escolas públicas, onde a diversidade étnica é maior, como destacam os dados do censo escolar de 2022⁴, que apresentam que 77,5% dos matriculados no ensino fundamental são estudantes negros e 20,2% são estudantes brancos. Recordo-me dolorosamente de situações em minha infância e adolescência que me fizeram odiar meu corpo, minha cor e meu cabelo, situações constrangedoras as quais eu não sabia por que aconteciam comigo.

Em 2022, no curso de Pedagogia, fiz uma disciplina sobre Relações Raciais e Educação, uma oportunidade ímpar de dialogar com os temas que

4 O censo demográfico do instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE) fornece informações atualizadas e precisas, essenciais para o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas, bem como para a realização de investimentos por parte do governo e da iniciativa privada (Gusmão, 2022).

me atravessam e acessar autores que pensam e fazem pensar sobre a estrutura histórico-política de nossa sociedade. Em uma das atividades desta disciplina em sala, fomos questionados sobre a importância das cotas raciais no ensino superior e lembro-me de ter congelado por um instante. Obviamente, como cotista sei da importância de ter acesso à universidade por meio das cotas, a resposta era óbvia, mas naquele momento automaticamente me lembrei de momentos de conversa que tive com minha avó e outras mulheres negras da minha família que não tiveram esse direito assegurado, e minha resposta foi a seguinte: “Sou a primeira mulher da minha família a ocupar uma vaga de estudante em uma universidade. Minha avó, bisavó, minhas tias, minhas ancestrais mais distantes só tiveram contato com a universidade quando tinham que lavar as roupas dos estudantes, em uma época em que nem se tinha acesso à máquina de lavar ou água encanada em casa. Passei com a cota⁵ na primeira chamada, minha mãe entrou no mesmo ano que eu, também com cota, na quarta chamada. Essa semana conversamos sobre nossa futura formatura e ela disse que será a primeira vez que estará em uma formatura como convidada, pois ela trabalhou como garçonne por mais de 12 anos. As cotas raciais são importantes, pois possibilitam que tenhamos o direito de estudar, pesquisar, ascender e conhecer nossa própria história, há pouco garantida por lei”.

Adentrei no curso de Pedagogia no ano de 2020, aos 19 anos, junto de minha mãe, que ingressou para o curso de Letras aos 34, na mesma universidade. Fomos as primeiras mulheres negras da família a ingressar no ensino superior. Ernani Fiori (1997), escritor e amigo de Paulo Freire, versa em *Aprender a dizer a sua palavra* (epígrafe do livro de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*), sobre o poder das palavras e seus usos, fazendo-nos refletir sobre como usamos e direcionamos as nossas. Me lembrei de uma vez em que ouvi de um amigo, na volta para casa pelo Campus da Universidade, que os cursos de educação superior deveriam chamar-se “cursos de responsabilidade social”, pois todas as vagas e espaços que ocupamos dentro da universidade contam uma história.

Cada estudante (principalmente estudantes negros e negras, pobres e de camadas populares) entra em sala acompanhado de dezenas de seus ancestrais que, na maioria dos casos, infelizmente não tiveram esta chance. Diante de tais circunstâncias, autoetnografar essas vivências objetivas muito mais do que contar minha própria história, torna-se uma oportunidade de trazer à tona experiências das mulheres que vieram antes de mim e não tiveram voz ou arcabouço acerca de seus direitos, além de servir como referência para as que virão.

5 Lei 12711/2012: prevê ações afirmativas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (Brasil, 2012).

PANDEMIA: UM ATRAVESSAMENTO IMPREVISTO COM PESOS DIFERENTES

No ano de 2020, tive apenas duas semanas de aula antes da paralisação em decorrência da pandemia pela Covid-19.⁶ Após alguns meses, a instituição começou a trabalhar sobre a possibilidade de aulas online com adesão facultativa⁷ por parte das/os alunas/os, visto o cenário imprevisível. Porém, me vi impossibilitada (assim como muitos colegas) de poder assisti-las, pois na época não havia em casa um computador ou semelhantes para que eu pudesse acompanhar as aulas. E assim, passou-se o que deveria ter sido meu primeiro ano de graduação regular.

No ano seguinte, a situação pandêmica continuava alarmante, mas tornou-se inadiável pensar em uma maneira para contribuir financeiramente em casa. Estávamos iniciando o período em que medidas de segurança estavam sendo instauradas, como usar máscara e ter restrições para o uso de ônibus, mas o distanciamento social só era realmente praticado por quem tinha o privilégio de poder ficar em casa. Nesse cenário, comecei a trabalhar com aulas particulares a domicílio 5 dias na semana, numa média de 9 horas por dia, pois a cena era de muitas crianças fazendo aulas por apostilas ou plataformas escolares, e seus responsáveis procuravam por alguém que pudesse auxiliá-las com reforço escolar.

Lembro-me da angústia que sentia na volta para casa, ônibus cheio. Havia muitas mulheres, empregadas domésticas, que relatavam umas para as outras como boa parte de seus empregadores ficavam em casa o dia todo, talvez trabalhando no escritório, enquanto elas arrumavam e limpavam torcendo para não serem infectadas pela Covid-19, pensando em quantas aulas seus próprios/as filhos/as estariam perdendo, aflitas, pois se ficassem doentes, não havia quem levasse o sustento de casa. Isso tudo me fazia pensar sobre a hipocrisia das medidas de enfrentamento ao vírus, considerando que a classe trabalhadora não podia se proteger.

Eu atendia crianças estudantes da rede pública e particular, numa média de 2 vezes semanais cada uma. Não podia voltar para casa para almoçar, pois precisava economizar com transporte e a distância de onde moro até o centro da cidade é considerável, além de não haver ônibus em horários constantes. Nesse sentido, alguns autores destacam que:

6 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (Viçosa-MG, 2020).

7 Resolução N°16\CEPE UFV 2020, Inciso 7º (UFV, 2020).

As medidas preventivas preconizadas pelo Ministério da Saúde (MS) brasileiro demonstram as desigualdades de acesso às políticas sociais e maximizam desigualdades sociais existentes, já que parcela da população não possui acesso a água e nem poder aquisitivo para aderir ao uso de álcool em gel para higienização das mãos. Além disso, sabe-se também que os trabalhadores informais e conformações territoriais formadas pelas favelas brasileiras constituem fatores que prejudicam a adoção de medidas recomendadas pela OMS (Santos *et al.*, 2020, p. 02).

Nesse período, a cidade ainda enfrentava um estado de calamidade pública (segundo decreto municipal nº 5.607/2021), fazendo com que as pessoas de baixa renda necessitassem de meios para obtê-la sem poder priorizar pela sua saúde. No mesmo ano, comecei a cursar de fato algumas de minhas disciplinas, pois as aulas particulares me permitiram, com muita economia, comprar um aparelho celular com o qual eu pudesse assistir às aulas do meu curso

A título de curiosidade, em 2018 a taxa de analfabetismo entre a população negra era de 9,1%, cerca de cinco pontos percentuais superior à da população branca, de 3,9%, segundo o estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e conforme destaca a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), também do IBGE, o percentual de jovens negros fora da escola chega a 19%, enquanto a de jovens brancos é de 12,5% (IBGE, 2019).

No que tange o racismo educacional no período pandêmico, o Senado Federal trouxe uma matéria em 2021, em seu portal online, onde o Frei David Santos ⁸ demarca como o racismo estrutural combinado a falta de investimentos na educação pública foi desastroso para as camadas mais marginalizadas:

Uma pesquisa feita em parceria do Banco Mundial com o Instituto Geledés durante a pandemia mostra que 70% das crianças brancas tiveram um desempenho pelo menos razoável em português, enquanto em relação às crianças negras só 51% tiveram desempenho razoável. Motivo: falta de equipamento para estudar online. Já no ensino médio, 75,4% dos brancos estão matriculados, contra 64,3% dos negros. E desses, só 55% dos jovens negros conseguiram concluir o ensino médio. O Banco Mundial conclui, nos dados gerais, que em 2020 as crianças negras, indígenas e camponesas foram três vezes mais prejudicadas que as brancas, por falta de equipamentos e acesso precário ou inexistente à internet (Brasil, 2021).

Esse período ápice da pandemia reforçou infelizmente, entre tantas outras coisas, as desigualdades sociais que perpassam mulheres negras e de baixa renda no Brasil, pessoas que estão à margem da sociedade e cujas vidas são consideradas insignificantes para o funcionamento do acordo social que normaliza mulheres negras cuidadoras, mas sem acesso a cuidados.

8 David Raimundo dos Santos, Fundador da Educafro, ONG que já garantiu o acesso de mais de 60 mil negros no ensino superior (Educafro, 2024).

ACESSO E PERMANÊNCIA DA MULHER NEGRA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

[...] entendendo a permanência como a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, [...] nos parece óbvio que ela não pode ser resumida, meramente, ao assistencialismo. Também precisa ser pensada como uma política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros (Santos, 2009, p. 78).

Para as pessoas que cresceram com um capital cultural⁹ de grande arcabouço como oportunidades de acesso a escolas com boa infraestrutura, situação econômica estável, histórico familiar de sucesso no meio acadêmico e no mundo do trabalho, adentrar a universidade pode ser encarado como algo corriqueiro, uma etapa da vida necessária para sua formação. No entanto, essa não é a realidade de muitas pessoas, principalmente as perpassadas pelos atravessamentos de gênero, raça e econômico, o que acaba por diferir o sentido do acesso e da permanência no ensino superior. Nesse sentido, destaca Bourdieu:

As famílias são corpos animados por uma espécie de ‘Conatus’, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos os seus poderes e privilégios. [...] Elas investem tanto mais na educação escolar [...] quanto mais importante for seu capital e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação ao seu capital econômico (Bourdieu, 1996, p. 35).

Historicamente, mulheres negras como eu sempre tiveram seus direitos básicos negados, pois nem mesmo éramos vistas enquanto cidadãs e isso aprendíamos desde o início do período escolar, quando o livro didático trazia a figura do negro enquanto “naturalmente escravo”, refletindo o imaginário social ao qual estamos inseridos, e não havia uma preocupação institucional\ estrutural em promover práticas docentes antirracistas (antes da lei 10.639/2003,¹⁰ por exemplo).

Propondo uma reflexão, Lélia Gonzalez (1984) escreve sobre a visão naturalizada da mulher negra como “mãe preta, doméstica e mulata”, e sobre a emergência de se discutir como o papel da mulher negra sempre esteve ligado à servidão, além de como essa determinação serve ao ideal estrutural do racismo. Nesse sentido, em nossa sociedade racista a mulher negra, quando vista, se limita a três vertentes: a mãe que está sempre presente em casa para cuidar e servir por não ter condições intelectuais de lutar por seus direitos; a empregada

9 Capital cultural é uma expressão utilizada por Bourdieu para analisar as desigualdades educacionais a partir do recorte de classe.

10 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” (Brasil, 2003). A lei sofreu uma atualização para a Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008).

doméstica que cuida da casa e dos filhos dos brancos, muitas vezes deixando os seus para conseguir sustentá-los; e a “mulata” de corpo escultural relegada a objetificação e sexualização. Desse modo, nós estamos, enquanto sociedade, servindo ao racismo através de ações naturalizadas. E aqui, o uso do “nós” é para enfatizar que em uma sociedade racista todos somos capazes de reproduzir tal prática, já enraizada. Dá-se aí a importância de uma educação e reeducação antirracista, pois o racismo é aprendido.

Sob tal análise, a todo tempo somos lembradas de qual é o nosso lugar no mundo e o quanto somos intelectualmente inferiores por sermos mulheres negras. Somos ensinadas a não questionar, pois o próprio Estado factualmente nos nega recursos para acessar nossos direitos, mesmo com as políticas afirmativas vigentes. A efeito de análise, a filósofa brasileira Djamila Ribeiro, em seu livro *Quem tem medo de feminismo negro?* (2018. p. 07), dispõe sobre como este contexto traz para mulheres negras a sensação de não-lugar dentro dos espaços acadêmicos, além de expor como a nossa permanência nesses espaços sempre demandam de nós um intenso esforço para conseguir permanecer.

Em 2022, quando as aulas retornaram ao presencial na universidade, reuni um grupo de estudantes dependentes de transporte público para debatermos as demandas, montamos uma tabela com os bairros da cidade que estavam carentes de transporte e os horários defasados, conversamos com autoridades municipais, cobramos através de mídias sociais e eu fui em plenária na câmara de vereadores apresentar as necessidades dispostas pelos/as estudantes. Não houve muitos avanços.

As autoridades municipais nos retornaram, mas a burocracia dos contratos entre a prefeitura e a empresa de transporte barraram nossa tentativa de melhoria em várias questões nesse sentido. Conseguimos alguns ônibus para fazer uma rota maior, passando por mais bairros, mas nada de baixa no valor da passagem nem aumento dos horários. Tal situação acaba por prejudicar grande parte da população discente, principalmente pessoas negras, mulheres, pessoas com deficiência e pessoas LGBT, por estarem mais expostas ao perigo na volta para casa sem transporte público. Cada pilar resultante da desigualdade social é permeado por interseccionalidades que podem impossibilitar a permanência do/a aluno/a no espaço acadêmico.

No tocante à permanência da mulher negra no âmbito acadêmico, é poderoso pensar no plural: permanências. A responsabilidade social de ocupar uma vaga na universidade, relaciona-se à permanência simbólica que, segundo Santos (2009), tem a ver com pertencimento e identidade social, pois por causa das várias facetas do racismo, o ensino superior ainda é um lugar de estranhamento para estudantes negros e negras e “esta situação de inadaptação,

exclusão e discriminação impede a permanência simbólica dos/das estudantes recém ingressos/as na Universidade”.

Nesse contexto, ainda segundo a autora, é importante também considerar a permanência material de estudantes negras na universidade, considerando que “na busca por condições de permanecer materialmente na Universidade, alguns estudantes podem [...], abrir mão de vivenciar a universidade [...] para poder trabalhar e (isso) repercute [...] sobre e sobre a vida acadêmica” do/a discente. Ou seja, para que a permanência simbólica seja possível, o/a educando/a precisa ter condições básicas (materiais) de poder frequentar a universidade (Alves; Casali, 2021).

Dentro da licenciatura, temos disciplinas de estágios em diferentes áreas e disciplinas que cobram horas complementares em minicursos, oficinas, *workshops*, o que acaba por exigir que o aluno que tem jornada tripla (pela necessidade de trabalhar) se desdobre ainda mais para cumprir esses requisitos. Durante o curso, fiz estágios em escola particular, pública, projeto social, aproveitando qualquer oportunidade de unir tanto estágios remunerados quanto comprovação de horas complementares, porque trabalhos voluntários na universidade exigem do/a aluno/a em situação de vulnerabilidade econômica gastos extras com transporte e alimentação, além de ser um tempo que poderíamos estar fazendo algum trabalho autônomo para contribuir no sustento em casa.

O MEU LUGAR É NO ENSINO SUPERIOR

Aos 15 anos, minha mãe descobriu que estava grávida de mim. Ela estava no final do 1º ano do ensino médio e pouco antes do meu nascimento, precisou abandonar os estudos. Quando eu estava no 2º ano do ensino médio, minha mãe havia retornado os estudos pelo CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada) e então concluiu o ensino médio, aos 31 anos. Hoje em dia, meus irmãos e a maioria dos meus primos estão na escola ou já concluíram o período escolar. Ver a nova geração da minha família tendo a oportunidade de acessar tais espaços é ver um sonho antigo da minha avó (Sônia Izabel) se realizando em vida.

Às vezes, quando se cresce numa realidade de ausências é possível sonhar não para se tornar diferente dos seus, mas para abrir novos caminhos para os próximos. Eu sou de um lugar onde todas as mulheres são obrigatoriamente fortes, onde a rua ganhou asfalto há pouco e os políticos só passam por lá em época de eleição, em que os mais velhos estão sempre em oração pelo pão de cada dia, onde damos graças pelo arroz com feijão e sonhamos com a carne, onde as pessoas são acostumadas a sobreviver e trabalhar.

Durante o ensino superior, como mulher negra e pobre, em vários momentos me vi permeada por situações em que, mesmo com o mínimo de

letramento racial, me vi imersa na lógica da “meritocracia”. Como sujeito da desigualdade, o contexto me faz muitas vezes questionar com baixa autoestima se sou competente o suficiente para ocupar a vaga, estudar e fazer pesquisas, e se meu cansaço por estudar e trabalhar é real.

Assim, a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos. A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade (Almeida, 2019, p. 51).

A imagem que alimentamos de nós mesmas enquanto mulheres negras no Brasil, em geral, vem de uma visão do que é publicizado, por isso muitas de nós crescemos odiando nossos corpos. A minha mãe conta que durante toda a sua infância, nunca teve uma boneca que se assemelhasse com ela, tanto porque brinquedos eram caros e ela e seus irmãos costumavam ganhar brinquedos doados pelas patroas da minha avó, quanto porque brinquedos com características negras não eram comercializados popularmente naquela época (meados de 1990). Tal cenário contribui, inclusive, para que cheguemos ao ensino superior, muitas vezes como as primeiras da família, em um contexto de exceção, como uma em um milhão, pois o “comum” seria que estivéssemos bem longe da universidade, ou no máximo, limpando seus corredores.

Nesse sentido, Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos apresenta a perspectiva das armadilhas das histórias únicas, como uma provocativa para que possamos diversificar nossos conhecimentos. Desse modo, para a minha mãe a falta de representatividade contou uma história única de que meninas negras como ela não eram o suficiente e isso a adoeceu muito durante a adolescência. Se lhe tivesse sido oferecida outras perspectivas onde mulheres negras são bonitas, inteligentes e capazes, sua opinião sobre si mesma poderia ter sido mais afetuosa.

Nesse contexto, o revolucionário pensador do exercício da Pedagogia e da educação no geral, Paulo Freire (2011), traz uma perspectiva sobre “Educação e mudança” onde é possível perceber como ter acesso à educação possibilita aos sujeitos marginalizados, um novo ponto de vista acerca de seus próprios potenciais. Acessar uma educação de qualidade permite ao educando compreender mais do que juntar sílabas para se tornarem palavras e então textos, mas sim tomar-se como objeto de sua própria percepção e assim despertar para questionar sua realidade e o funcionamento cultural da sociedade.

COMO AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS ATUAM NESSE CONTEXTO?

Quando pensamos no cenário educacional a fim de entender como se dá o contexto que perpetua que, por exemplo, mulheres negras tenham menos acesso a uma educação de qualidade e por consequência menos ingresso no ensino superior, a busca pela trajetória da legislação que caminha nesse sentido é importante. As leis sancionadas para regerem nossa sociedade dizem muito sobre os nossos valores e prioridades, por isso não é surpreendente que em um país estruturalmente racista, leis de combate e enfrentamento ainda necessitam ser reafirmadas e sancionadas.

A Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDB) sancionada em 1996, e reformulada diversas vezes desde então, dispõe sobre todo o sistema educacional, inclusive o ensino superior, trazendo em seu texto o objetivo de garantir um dos pilares da constituição de 1988, por exemplo, que é garantir o exercício da cidadania através do acesso à educação. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003, fruto da luta do movimento negro nacional, lança luz sobre a importância do trabalho docente e pedagógico em torno da história e cultura afro-brasileira, pois dá aos/as educandos/as acesso a conhecimentos sobre sua própria história. No entanto, mesmo que tal dispositivo normativo estivesse em vigor desde que eu tinha 2 anos, em todos os meus anos de ensino fundamental, não me lembro de nenhuma aula em que tal temática tivesse sido abordada para informar ou criar espaços para discussões, ao contrário, a maioria dos docentes não tinha esse “cuidado”, então era comum aprendermos somente sobre o processo de colonização aparentemente “pacífica”, a “revolta” de Zumbi dos palmares e a boa ação da princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea. Um dos pontos que me faz almejar fazer da minha docência um exercício antirracista.

Nesse sentido, a Lei n.º 12.711 (Brasil, 2012) alterada para Lei n.º 14.723 (Brasil, 2023) mostra-se mais uma conquista na busca pelo direito de acessar a educação superior, pois dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Tal legislação vem atuar como um mecanismo de reparação histórica, mas esbarra em atravessamentos como a meritocracia, que perpassa a pessoa negra dentro do espaço acadêmico, afinal, se eu sou tão intelectualmente capaz de ingressar no ensino superior, por que preciso da “ajuda” das cotas?

A problemática acima, na maioria das vezes, surge como uma tentativa de minimizar a importância das cotas, desconsiderando todo o contexto de lutas e enfrentamentos para atingir esse mecanismo de reparação histórica. As cotas não “ajudam” os cotistas, porque tal legislação não é um favor governamental. As cotas são uma medida provisória que se tornou emergencial porque em nossa

sociedade a cor de pele determina, antes de tudo, qual é o espaço a ser ocupado por uma pessoa negra.

Acerca das políticas de permanência institucionais na Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde curso Pedagogia, existem algumas políticas dentro da assistência estudantil, tais como, moradia estudantil no campus, isenção da tarifa do restaurante universitário e descontos em exames na Divisão de Saúde, e é importante destacar aqui o papel destas na promoção de uma permanência qualitativa no ensino superior. Tais serviços atuam segundo “uma metodologia baseada nas diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído [...] pelo Decreto n.º 7.234/2010 da Presidência da República” como destaca a instituição em seu endereço eletrônico oficial. Porém, vale destacar que nem todo estudante cotista faz o uso de seus atributos, pois os processos para concessão de bolsa podem ser demorados e há um limite de vagas.

As políticas de acesso e permanência contribuem para que mulheres negras como eu (e demais camadas sociais marginalizadas), que estudam e trabalham, possam ter maiores condições de assistir as aulas com mais qualidade e acessar espaços e materiais, pois uma educação de qualidade possibilita a compreensão, entre tantas coisas, da lógica racista que perpetua a desumanização de corpos negros femininos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de escrita do artigo autoetnográfico foi essencial que em muitos momentos que eu me recolhesse, a fim revisitar vivências minhas e de meus familiares. Partir de uma pesquisa qualitativa exigiu que eu traçasse uma linha de escrita que melhor pudesse contar minha experiência enquanto uma mulher negra periférica dentro de um curso de ensino superior.

O presente artigo buscou dialogar sobre as inquietudes que permeiam a minha trajetória acadêmica no que tange às possibilidades (ou não) de acesso e permanência no ensino superior, a fim de problematizar tais premissas, sob o olhar de quem é sujeito das políticas de permanência e ações afirmativas. Nesse sentido, algumas estratégias de estudo contribuíram também para que houvesse junto a escrita autoetnográfica intersecções em diálogo com autoras Joselina da Silva, Maria Simone Euclides, entre outras, que trazem em suas narrativas as questões de gênero e de raça e suas várias facetas. Durante o curso de licenciatura, pude ter contato com escritos dessas mulheres negras, que trazem conceitos importantíssimos para abrimos um debate acerca do ingresso de mulheres negras no ensino superior.

Traçar um histórico familiar de três gerações de ausências no campo da educação, me possibilitou tomar-me como objeto etnográfico e trabalhar

questões fundamentais para minha compreensão do papel do racismo estrutural na permanência da desigualdade social que assola as camadas populares. Nesse sentido, o artigo traz o conceito das políticas de permanência estudantil enquanto arcabouço necessário para garantir a ocupação dos espaços acadêmicos, como docentes, discentes, pesquisadoras, por mulheres negras.

Como pedagoga em formação, busco também um debate em torno da problemática da discente negra vinda de camadas populares inserida no meio acadêmico, como se dão seus caminhos no ensino superior, como ela se sente nos espaços acadêmicos, assim, trazendo a importância da representatividade através da permanência simbólica. Concomitantemente, o trabalho aborda também a questão da permanência material e como os órgãos públicos oficiais têm um papel importante na promoção de políticas afirmativas que garantam direitos básicos para a permanência de qualidade no ensino superior.

As histórias mais contadas sobre as mulheres negras são permeadas por ausências e violências, e me pergunto quantas delas não foram contadas pelo homem, pela elite ou pelo branco, mas escritas por nós mesmas: mulheres negras periféricas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: companhia das letras, 2019. Tradução de Júlia Romeu.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Vanessa Kolmar; CASALI, Caroline. Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade. **Revista Contemporâneo de Educação**, v. 16, n. 37, p. 28-45, set. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação** - 1930. Campinas-SP: Papirus, 1996. Tradução de Mariza Corrêa.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Debate**: pandemia aumentou desigualdade educacional para negros, camponeses e índios. Senado Federal, Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/11/16/debate-pandemia-aumentou-desigualdade-educacional-para-negros-camponeses-e-indios>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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: 08 nov. 2025

BRASIL. **Lei n.º 10.639, 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Universidade Federal de Viçosa. CEPE/SOC, 2020. **Secretaria de órgãos colegiados. CEPE UFV.** Disponível em: <https://soc.ufv.br/resolucoes-cepe-4/>. Acesso em: 02 out 2025.

EDUCAFRO, Frei David. *In: Educafro [online]*, 2024. Disponível em: <https://educafrotech.educafro.org.br/quem-somos/frei-david>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FIORI, Ernani. **Aprender a dizer a sua palavra:** educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GUSMÃO, Arthur. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Censo 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: https://basedosdados.org/dataset/08a1546e-251f-4546-9fe0-b1e6ab2b203d?table=ebd0f0fd-73f1-4295-848a-52666ad31757&utm_term=ibge%20censos&utm_campaign=Trend+do+Censo+2022&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=9488864076&hsa_cam=21101952202&hsa_grp=160879691738&hsa_ad=693650899919&hsa_

src=g&hsa_tgt=kwd-957005365340&hsa_kw=ibge%20
censos&hsa_mt=b&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gad_
source=1&gclid=CjwKCAjwy8i0BhAkEiwAdFaeGJbJvvtOifv1cQ_
LTwrSjVk24pCKw3_poJQJ-MuRAX7FK5A_8j0EvRoCcEsQAvD_BwE.
Acesso em: 14 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. n. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 2004.

LEÃO, Ryane. **Jamais peço desculpas por me derramar**. São Paulo: Editora Planeta Brasil, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório. 2009. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SANTOS, Hebert Luan Pereira Campos do; MACIEL, Fernanda Beatriz Melo; SANTOS, Kênia Rocha; CONCEIÇÃO, Cídi Dayara Vieira Silva da; OLIVEIRA, Rian Silva de; SILVA, Natiene Ramos Ferreira da; PRADO, Nília Maria de Brito Lima. Necropolítica e reflexões acerca da população negra no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Ciência e saúde coletiva**, v. 2, n. 25, p. 4.211-4.224, 2020.

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. Autoetnografia feminista negra dialogada: referência de epistemologias possíveis. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Pelotas, v. 43, n. 2, p. 175–186, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/48160>. Acesso em: 11 nov. 2025.

VIÇOSA (MUNICÍPIO). Prefeitura Municipal de Viçosa. **Covid-19 em Viçosa**. Viçosa: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em: <https://www.vicosa.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/tudo-sobre-o-coronavirus-covid-19-em-vicosa-mg/82157>. Acesso em: 01 out. 2025.

VIÇOSA (MUNICÍPIO). Prefeitura Municipal de Viçosa. **Decreto Municipal nº 5.607, de 4 de janeiro de 2021**. Disponível em: https://www.vicosa.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/RESOLUCAO_CONJUNTA_CME_SME_N_001_2021?cdLocal=2&arquivo={0EBA4CEB-C4D6-26E4-CE56-7EAABB2BD2DE}.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

TERRITÓRIOS NEGROS ACADÊMICOS: OS IMPACTOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Bruno Henrique Fernandes da Silva¹

Lidiane Cesário Barreto²

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 2000, o debate sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro tem ganhado destaque no campo acadêmico, político e social, impulsionado pela busca por equidade e justiça social. As ações afirmativas, especialmente na forma de cotas raciais e sociais, vêm sendo implementadas como mecanismos de reparação histórica e de promoção da diversidade nas universidades públicas, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira. Neste contexto, é fundamental compreender os impactos dessas políticas na constituição de espaços de emancipação intelectual, onde sujeitos historicamente marginalizados possam desenvolver-se plenamente em sua trajetória acadêmica.

Segundo Gomes (2017), as ações afirmativas devem ser entendidas não apenas como políticas compensatórias, mas como instrumentos de transformação estrutural do ensino superior, capazes de questionar e subverter lógicas excludentes historicamente consolidadas. A presença de estudantes oriundos de grupos subalternizados nas universidades altera não apenas os perfis demográficos das instituições, mas também suas dinâmicas internas, currículos e modos de produção do conhecimento. Nesse sentido, as ações afirmativas assumem um papel estratégico na democratização do acesso ao saber e na produção de novas maneiras de se construir ciência.

Além disso, autores Souza e Portes (2011) e Barreto (2025) ressaltam que o acesso ao ensino superior por meio de políticas afirmativas não se limita ao acesso desses estudantes ao ensino superior, mas deve ser acompanhado de práticas

1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fernandes5481@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), lidicesa-riobarreto@gmail.com.

institucionais que garantam permanência, reconhecimento e valorização das identidades e experiências dos estudantes beneficiários. Assim, a universidade se torna um território de disputa simbólica e de potencial emancipação, onde novos sujeitos epistêmicos constroem narrativas próprias e desafiam o cânone tradicional do saber acadêmico eurocêntrico.

Dessa forma, este artigo visa tecer diálogos acerca dos impactos das ações afirmativas na construção de um espaço de emancipação intelectual no ensino superior, analisando como essas políticas contribuem para a reconfiguração do ambiente acadêmico e para o fortalecimento de trajetórias que rompem com a lógica da exclusão social.

Honro todos os que vieram antes de nós, que semearam em terras áridas a coragem de lutar pelas ações afirmativas. Eles carregaram nas costas o peso de séculos de silêncio e, ainda assim, não se calaram. Foram vozes que ecoaram nos corredores vazios da exclusão, corpos que ocuparam lugares negados, sonhos que se recusaram a morrer. Eles não lutaram por números ou estatísticas, mas pelo direito de respirar, de pensar, de existir em plenitude. Cada passo que deram abriu trilhas onde hoje podemos caminhar; cada brado de resistência permitiu o ingresso, a permanência e a insurgência de nossa intelectualidade.

Este texto não é apenas “letras”, mas um convite a enxergar, sob a superfície das leis e das políticas, os rostos, as vozes e os sonhos que tecem, no chão da universidade, mapas de existência que não são tão novos assim — pois sempre estivemos aqui, resistindo e existindo, reescrevendo nossa história com as tintas da ancestralidade e a força do amanhã. Que cada linha aqui escrita ecoe o som ancestral de tambores que não se calaram, e que cada argumento abra portas para futuros ainda não imaginados, mas já desejados. Seguimos, pois a luta por saber e ser é também a arte de semear esperança em terras outrora áridas e epistêmicas.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este artigo adota uma abordagem qualitativa de cunho teórico-interpretativo, fundamentada na análise de narrativas produzidas por autores e autoras negros/as que refletem sobre suas experiências no ensino superior, bem como sobre a presença negra nos espaços acadêmicos e a construção de saberes antirracistas. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental, na qual os textos selecionados, sejam eles ensaísticos, autobiográficos, acadêmicos ou político-intelectuais, são tomados como narrativas que expressam vivências, resistências e epistemologias negras.

A seleção dos materiais se deu de forma intencional, com base em critérios como: autoria negra, relação direta com o debate sobre ações afirmativas,

vivências no ensino superior e produção de saberes contra-hegemônicos. Entre os/as autores/as analisados/as, destacam-se Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Rodrigo Ednilson de Jesus, Lélia Gonzalez, dentre outros/as cujas contribuições revelam perspectivas situadas, comprometidas com a luta antirracista e com a reconfiguração dos modos de produzir ciência.

A análise foi orientada por princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), com atenção especial aos sentidos atribuídos à presença negra na universidade, à constituição dos chamados territórios negros acadêmicos e às práticas de aquilombamento, pertencimento e resistência. O estudo reconhece a centralidade das narrativas de intelectuais negros/as como fontes legítimas de conhecimento e afirma a potência dessas vozes na construção de epistemologias outras, capazes de tensionar e reinventar o campo acadêmico.

DAS AÇÕES PARA AS AFIRMAÇÕES

A entrada de estudantes negros no ensino superior brasileiro foi impulsionada pelas inúmeras reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro brasileiro, que historicamente tem denunciado as desigualdades raciais e lutado pela ampliação do acesso à educação. Nesse sentido, torna-se necessário retomar e contextualizar a importância das ações do movimento negro, que foram decisivas para o surgimento e a consolidação das políticas de ações afirmativas no Brasil.

O movimento negro brasileiro vem desempenhando um papel fundamental na formulação e consolidação das ações afirmativas, configurando-se como um dos principais agentes históricos na luta contra o racismo estrutural e pela igualdade de oportunidades no país. Desde o período pós-abolição, as populações negras foram sistematicamente excluídas do acesso a direitos sociais, econômicos e educacionais, e foi nesse contexto que o movimento negro emergiu como força política e intelectual, reivindicando reparação histórica e reconhecimento social. Suas lutas e articulações foram essenciais para a construção das bases conceituais e políticas que sustentam as ações afirmativas implementadas nas últimas décadas.

Neste contexto, Pereira (2017) observa que, com o advento do Movimento Negro Unificado (MNU), inaugura-se um novo capítulo na história das mobilizações negras no Brasil, caracterizado por uma busca contínua e renovada pela equidade. Jesus (2011) destaca que as principais características desse movimento, foi a testilha contra as disparidades raciais no país.

Intelectuais negros como Munanga (2007), Silvério (2002), Jesus (2011) e Gomes (2017) e evidenciam como o movimento negro brasileiro, como principais ações de luta resultou no protagonismo de transformações profundas

no sistema educacional. Esses autores destacam que essa mobilização social não apenas conquistou o direito à educação para a população negra, mas promoveu uma verdadeira revolução pedagógica.

Essas mobilizações culminaram em importantes conquistas, como a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban (2001), que fortaleceu o compromisso com políticas de ação afirmativa, e a aprovação da Lei n.º 10.639 (Brasil, 2003), atualizada pela Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Posteriormente, a Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012) de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) consolidou-se como uma das maiores vitórias do movimento, ao garantir o ingresso de estudantes negros, indígenas e de baixa renda nas universidades e institutos federais. Atualmente revisada pela Lei n.º 14.723 (Brasil, 2023).

As políticas de ações afirmativas, representou muito mais do que um simples aumento numérico, evidenciou uma luta por acesso à educação que sempre foi um projeto político de insurgência. Autoras como Gomes (2019) e Carneiro (2005) já destacavam que a universidade tornou-se um palco de disputa por narrativas, tendo em vista que o ambiente universitário, historicamente marcado pela hegemonia do saber eurocêntrico e pela exclusão de epistemologias não brancas, passa a ser tensionado pela presença de estudantes negros e negras que reivindicam o reconhecimento e a valorização de outras formas de conhecimento. Essa disputa evidencia que o ingresso de sujeitos historicamente marginalizados no ensino superior não se limita à ocupação física desses espaços, mas também representa uma disputa simbólica e epistemológica em torno de quem pode produzir conhecimento e a partir de quais referências. Grada Kilomba contribui dizendo:

[...] o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço **branco** onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas **negras**. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os **brancas/os** têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o 'Outras/os' inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao **sujeito branco** (Kilomba, 2019, p. 50, grifos da autora).

Nesse sentido, as ações afirmativas não são apenas políticas de inclusão, mas ferramentas de descolonização do conhecimento, capazes de tensionar a branquitude acadêmica e criar novas formas de se pensar e produzir ciência (Gomes, 2019).

No que se refere ainda ações afirmativas, sobretudo às cotas no ensino superior, Estácio argumenta que:

[...] têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado – justiça compensatória –, que tendem a se perpetuar. Esses efeitos se revelam na chamada discriminação estrutural, presentes nas desigualdades sociais entre grupos dominantes e os marginalizados. Figura também como meta, a implantação de uma diversidade e de maior representatividade dos segmentos excluídos nos mais diversos domínios de atividade pública e privada (Estácio 2013, p. 11).

A presença desses corpos negros em salas de aula e grupos de pesquisa trouxe consigo uma pergunta incômoda: o que significa produzir conhecimento em um espaço que sempre negou a humanidade intelectual de povos africanos e afrodescendentes? Essa interrogação ecoa diretamente a crítica de Cunha Junior:

A ausência de pesquisadores negros tem reflexo nas decisões dos círculos de poder. Vide que temas como a educação e a saúde dos afrodescendentes só passam para a pauta do Estado brasileiro depois que os movimentos negros, com esforços próprios, formaram uma centena de especialistas e pesquisadores nessas áreas e produziram um número relevante de trabalhos científicos (Cunha Junior, 2003, p. 02).

Ao tencionarem as bases racistas da produção do saber, esses pesquisadores não apenas respondem à pergunta inicial, mas materializam o que Cunha Junior antevia: a transformação da academia em território de luta, onde a ciência negra se afirma como ferramenta indispensável para reconfigurar as ações indenitárias, transformando a própria estrutura epistêmica das instituições de ensino superior.

As cotas estão forçando a que os acadêmicos finalmente se vejam como brancos e não apenas como cientistas. E pela primeira vez na nossa academia, é possível estabelecer uma frente que inclua brancos, negros e indígenas pensando juntos como promover a igualdade étnica e racial no país, a começar pela universidade (Carvalho, 2005, p. 10).

Essa reconfiguração identitária analisada por Jesus (2011) manifesta-se de forma concreta na emergência de novas epistemologias e metodologias de pesquisa. Nas universidades brasileiras, vemos surgir trabalhos que partem de perspectivas afrocentradas, questionando não apenas os conteúdos curriculares, mas os próprios critérios de validade científica estabelecidos por uma tradição acadêmica eurocêntrica. A presença negra nos programas de pós-graduação tem fomentado pesquisas que articulam rigor acadêmico com saberes comunitários, criando pontes entre a universidade e os territórios negros urbanos e rurais.

Essa dinâmica se confirma em Cunha Júnior (2003) sobre o poder transformador da presença negra nos espaços de produção de conhecimento, revelando como as ações afirmativas se constituem não como fim, mas como início de um processo contínuo de descolonização do saber e reconstrução das identidades negras na academia. Conforme demonstra Almeida (2019), a

presença negra nos programas de pós-graduação tem fomentado pesquisas que articulam rigor acadêmico com saberes comunitários, criando pontes entre a universidade e os territórios negros urbanos e rurais.

A implementação de políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro tem se mostrado um fenômeno transformador em múltiplas dimensões. Como destaca Jesus (2011), essas políticas não se limitam a garantir acesso material às universidades, mas desempenham um papel fundamental na construção e ressignificação das identidades negras. O autor enfatiza que os estudantes cotistas, ao ocuparem espaços acadêmicos tradicionalmente negados, e desenvolvem “a necessidade de provar, mais que os outros, a sua capacidade; e se agarram com todas as forças a esta oportunidade” (Reis, 2007, p. 06). Processo que vai muito além da inclusão formal, atingindo dimensões subjetivas e coletivas da experiência negra no Brasil.

TERRITÓRIOS NEGROS ACADÊMICOS: ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA E PRODUÇÃO

A compreensão dos territórios negros acadêmicos como espaços de aquilombamento permite resgatar a dimensão histórica e coletiva da luta negra por liberdade, autonomia e conhecimento. O termo “quilombo”, amplamente estudado por Beatriz Nascimento, ultrapassa a definição de refúgio físico. Para a autora, os quilombos foram sobretudo “estruturas sociais de resistência e reinvenção cultural” (Nascimento, 1985, p. 124), nas quais populações negras libertas construíam outras formas de sociabilidade e produção de saber.

Para Nilma Lino Gomes (2017, p. 47) os territórios negros acadêmicos como “espaços de articulação política, de fortalecimento das identidades negras e de valorização dos saberes afro-brasileiros e africanos”. Tais territórios não se limitam a espaços físicos, mas se constituem por práticas pedagógicas, coletivos estudantis, núcleos de pesquisa e eventos culturais.

Os coletivos negros, os núcleos de estudos afro-brasileiros, os eventos culturais e os debates sobre identidades e ancestralidade são expressões modernas de quilombos: territórios onde o saber se entrelaça à vida e à luta. Nesses espaços de aquilombamento intelectual (Gomes, 2017), a construção do conhecimento deixa de ser um ato solitário e eurocêntrico para se tornar uma prática comunitária e insurgente, onde a subjetiva importância desses coletivos e de iniciativas complementares, como os cursos preparatórios comunitários, é fundamental para compreender o ecossistema mais amplo que sustenta a luta por equidade no ensino superior.

Enquanto os coletivos atuam na permanência qualificada e na ressignificação identitária dentro da universidade, os chamados “cursinhos

populares” ou “preparatórios negros” atuam na base, mitigando as deficiências estruturais do ensino público e preparando psicologicamente e academicamente a juventude negra para o acesso. Como aponta Jesus (2011), a passagem pelo ensino médio para o jovem negro é marcada por uma dupla barreira: a carência material e a ausência de referências que validem seu potencial intelectual.

Os cursos preparatórios, muitas vezes geridos por coletivos ou por egressos do sistema de cotas, funcionam, portanto, como uma retaguarda pedagógica e política, criando uma linhagem de solidariedade que conecta quem já chegou àqueles que ainda buscam chegar. A desigualdade negra não é um desvio, mas o centro da produção epistemológica.

Esse complexo movimento, que vai da preparação para o acesso, garantido pelas ações afirmativas, até a criação de territórios de pertencimento e produção dentro da universidade, não pode ser compreendido sem uma definição precisa do que são essas políticas. Na literatura especializada, as ações afirmativas são compreendidas como um conjunto de medidas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, destinadas a corrigir desigualdades históricas, promover a diversidade e combater discriminações de natureza racial, de gênero, de origem nacional, entre outras (Gomes, 2017).

Sua essência, portanto, não se trata de uma ferramenta de justiça compensatória (Estácio, 2013), que reconhece que a discriminação do passado produziu efeitos persistentes, psicológicos, culturais e materiais, que se perpetuam no presente sob a forma de discriminação estrutural. Implementar ações afirmativas no ensino superior, na modalidade de cotas raciais, significa, assim, atacar frontalmente essa lógica perversa. Não se trata de um “favor” ou um privilégio, mas de uma reparação histórica e de um imperativo democrático para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural.

Conforme analisa Carneiro (2005), a universidade, antes um espaço de exclusão racial, tornou-se um palco de disputa por narrativas. As ações afirmativas, nesse sentido, operam como instrumentos de descolonização do conhecimento, tensionando a branquitude acadêmica e exigindo uma reconfiguração dos currículos, das metodologias de pesquisa e dos próprios critérios de validade científica. A presença de corpos negros em salas de aula e laboratórios traz consigo perguntas incômodas sobre quem pode produzir saber e qual conhecimento é considerado legítimo, materializando a previsão de Cunha Junior (2003) de que a presença negra transformaria a academia em um território de luta epistemológica.

Nesses espaços, a produção de conhecimento não se dá a partir de uma lógica de acumulação acadêmica individual, mas sim orientada por um compromisso ético com a comunidade negra. Conforme aponta Carneiro

(2005), o epistemicídio, como projeto colonial, não apenas suprimiu saberes, mas instaurou uma hierarquia que ainda define o que é considerado “ciência” legítima. A atuação nos núcleos e coletivos desafia essa hierarquia de forma prática, promovendo o que Gomes (2017) identifica como uma ecologia de saberes, onde o conhecimento acadêmico dialoga em pé de igualdade com os saberes tradicionais, a oralidade e a experiência vivida. Não se trata, portanto, de uma simples inclusão de novos temas no currículo, mas de uma reestruturação das próprias bases do que se entende por rigor metodológico e validade científica.

Essa reestruturação se manifesta na escolha de objetos de investigação que emergem das dores e das potências da população negra. Temas como a medicalização do racismo, os impactos do genocídio da juventude negra na subjetividade, ou as economias solidárias de matriz africana, antes periféricos, ganham centralidade (Almeida, 2019). A metodologia dessas pesquisas frequentemente incorpora a extensão universitária não como apêndice, mas como elemento constitutivo, criando um fluxo dialógico entre a universidade e os territórios físicos e simbólicos das periferias e quilombos urbanos. Nesse processo, o pesquisador não é um observador neutro, mas um sujeito implicado, cuja trajetória pessoal e compromisso político conformam seu lugar de fala e sua perspectiva de análise.

Conforme Clóvis Moura (1992, p. 89), estudar o quilombo é uma “forma radical de enfrentamento à estrutura opressora da sociedade escravista”, que nos ajuda a entender que o aquilombamento universitário também representa uma ruptura com as formas tradicionais e eurocêtricas de produção do conhecimento. Nesse sentido, os estudantes negros não apenas resistem, mas constroem novas formas de existir e pensar, reatualizando uma tradição insurgente que conecta passado e presente.

Nesta perspectiva, a construção de territórios negros também representa uma resposta ao epistemicídio irraizado na sociedade. Para Sueli Carneiro (2005, p. 31) “o epistemicídio é uma estratégia de dominação que invalida o saber do outro”. Ao se organizarem politicamente e intelectualmente, estudantes negros resgatam e valorizam saberes ancestrais, criando novas epistemologias a partir de suas experiências.

Dessa forma, aquilombar-se na universidade é reivindicar o direito de existir com dignidade, de produzir conhecimento desde uma perspectiva negra e de transformar os espaços em territórios de afeto, cuidado e liberdade. É, em última instância, um gesto político e pedagógico de construção de emancipação intelectual negra.

AQUILOMBAMENTO INTELECTUAL: ENTRE A SOBREVIVÊNCIA E A INSURGÊNCIA

O aquilombamento no ambiente acadêmico opera, assim, em um registro duplo e indissociável: o da sobrevivência e o da insurgência. A dimensão da sobrevivência é visceral. A universidade, enquanto instituição fundada na lógica do branqueamento intelectual, produz um ambiente hostil que silencia, adoce e exclui (Fanon, 2008). O cansaço gerado pela necessidade constante de autojustificação e pela solidão imposta é um dado concreto da experiência discente e docente negra.

Nesse contexto, os territórios negros funcionam como retaguardas afetivas e políticas, espaços de cuidado mútuo onde a partilha de estratégias de enfrentamento e o reconhecimento recíproco permitem a persistência – conceito cunhado por Gomes (2017) para definir a permanência qualificada e resistente que vai além da mera ocupação de vagas.

No entanto, a força transformadora desses espaços reside justamente em sua capacidade de transcender a lógica reativa. Eles são, fundamentalmente, oficinas de insurgência epistêmica. O ato de aquilombar-se é, antes de tudo, um ato de criação. É a construção de um “lugar de fala” coletivo, que, nas palavras de Ribeiro (2017), não se restringe a falar de um lugar, mas cria o lugar a partir de onde se fala. Esse lugar é um território epistemológico novo, de onde emerge uma crítica radical à pretensa universalidade do conhecimento ocidental.

Essa insurgência materializa-se numa práxis acadêmica que contesta a separação sujeito-objeto, típica da ciência moderna. A corporeidade negra, tantas vezes animalizada e exotizada, torna-se o próprio instrumento de análise. A memória do corpo, a ancestralidade incorporada e a dor racial transformam-se em ferramentas heurísticas poderosas, numa clara inflexão descolonial (Mbembe, 2018). A escrita acadêmica, nesse contexto, é desafiada em sua forma canônica. Surge uma produção textual que não teme a linguagem poética, a narrativa autobiográfica ou a emoção, entendendo que a complexidade da experiência negra exige formas igualmente complexas e plurais de representação.

Dessa forma, o aquilombamento intelectual não é um gueto, mas a construção ativa de uma comunidade interpretativa (Gonzalez, 1988) negra. Ele atualiza, no cerne da modernidade acadêmica, o princípio quilombola de que a liberdade é uma construção coletiva. Estes territórios são, portanto, os viveiros de um futuro acadêmico radicalmente outro, onde a pluralidade epistemológica não seja um adorno, mas o princípio fundante de uma universidade verdadeiramente democrática e descolonizada. O desafio que se coloca, como bem alerta Jesus (2011), é a institucionalização dessas conquistas, garantindo que a energia insurgente dos territórios negros não seja cooptada e esvaziada, mas sim transformada em uma nova política do saber.

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SERÃO FINAIS MAIS INICIAIS

Olhando para o futuro, os desafios permanecem significativos. Como alerta Gomes (2017), é preciso avançar na consolidação dessas conquistas, garantindo não apenas a entrada, mas a permanência e ascensão de estudantes e pesquisadores negros em todos os níveis da carreira acadêmica. Ao mesmo tempo, o trabalho de Jesus e colaboradores (2019) sugere a necessidade de expandir os olhares para o mercado de trabalho como uma forma de analisar a trajetória desses estudantes cotistas com vista no aprimoramento das ações afirmativas. O que esses estudos nos mostram é que as ações afirmativas não são somente um ponto de chegada, mas parte fundamental de um processo contínuo de reconstrução democrática da educação brasileira.

Ao final deste percurso, fica evidenciado que as ações afirmativas são muito mais que políticas de acesso: são gestos de rebeldia epistêmica que rompem com séculos de silêncio imposto. Elas não apenas abrem portas, mas convidam a entrar com todo o corpo, com a ancestralidade pulsante e a memória que não se apaga. Cada estudante negro que adentra esses espaços carrega consigo a força de gerações que lutaram pelo direito simples de pensar, criar e existir intelectualmente. A universidade, assim, deixa de ser uma fortaleza do saber branco e eurocêntrico para se tornar um território em disputa, onde vozes outrora silenciadas agora escrevem, com letras de luta e esperança, novos capítulos da história do conhecimento.

No entanto, a conquista do acesso é apenas o início de uma longa batalha. A permanência e a ascensão intelectual ainda são desafios que exigem resistência diária. Muitos são os que chegam, mas quantos conseguem permanecer sem abrir mão de sua identidade? Quantos veem seus saberes legitimados? A dor do cansaço, a solidão nos corredores acadêmicos e a violência epistêmica seguem como sombras a serem enfrentadas. Este estudo, portanto, não se encerra aqui: ele lança um olhar inquieto para o futuro, questionando como será possível transformar a presença em poder, a resistência à reexistência, e como as instituições poderão, de fato, se descolonizar para acolher todas as formas de saber.

Que estas palavras não sejam um ponto final, mas um convite à continuação. Que novas pesquisas possam dar voz às trajetórias ainda não ouvidas, aos quilombos acadêmicos que resistem nos porões e interstícios das universidades. Que se investigue não apenas o acesso, mas os afetos, os sonhos e as dores que compõem a experiência negra no ensino superior. Afinal, a luta pelas ações afirmativas é, acima de tudo, a luta pelo direito de sonhar coletivamente – e de transformar esses sonhos em projetos de mundo onde nenhum saber seja inferiorizado, e nenhuma existência, negada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvia de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BARRETO, Lidiane Cesário. **Trilhando caminhos: presenças e agências negras nos programas de pós-graduações da Universidade Federal de Viçosa/ MG**. 2025. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº. 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/L14723.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARVALHO, Jose Jorgé. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Movimento de consciência negra na década de 1970. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 25, n. 2, p. 47-54, 2003.
- ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Dialogar com a diferença: escuta das vozes favoráveis e contrárias as quotas étnicas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [s. n.], 2013.

- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, n. ed. esp., p. 141–162, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras-educação e relações raciais**. Autêntica, 2017.
- GONZALEZ, Leila. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92, p. 69-82, jan.-mar. 1988.
- JESUS, Rodrigo Edinilson de. Ações afirmativas, educação e relações étnico-raciais: lutas por redistribuição e reconhecimento. **Paidéia**, a. 8, n. 11, 2011.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de; VIDEIRA, Piedade Lino; LIMA, Luciana Conceição de; REIS, Dyane Brito; SANTOS, Wellington Oliveira dos; RODRIGUES, Tatiane Consentino; Passos, Joana Célia dos. **Reafirmando direitos**: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, 2007.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz do. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. 1985. In: **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018. p. 124-132.
- PEREIRA, Amilcar. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 13-30, 2017.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- SILVÉRIO, Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219–246, 2002.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516–541, set.-dez. 2011.

CONHECIMENTO MEDICINAL QUILOMBOLA E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: DIÁLOGOS ENTRE SABERES TRADICIONAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Eliane Menacho¹

Malsete Arestides Santana²

INTRODUÇÃO

O Brasil, em sua vasta dimensão territorial e complexa trajetória histórica, é um país marcado por uma profunda e inestimável diversidade cultural e biológica. Nesse mosaico de saberes e modos de vida, as comunidades quilombolas, remanescentes de grupos que ousaram resistir à escravidão, representam um patrimônio sociocultural inestimável.

Esses povos são detentores de um robusto corpo de conhecimento tradicional, edificado e aprimorado em uma relação íntima, orgânica e coevolutiva, com seus respectivos territórios e a biodiversidade local. Dentre os pilares dessa sabedoria ancestral, o conhecimento medicinal se destaca como um sistema complexo e funcional, baseado no uso, no manejo sustentável de plantas e em práticas de cura que garantem a saúde e o bem-estar comunitário.

É neste panorama de riqueza epistêmica e cultural que o presente artigo se insere, articulando-se diretamente com o contexto da Educação Escolar Quilombola e a legislação que a orienta, notadamente, a Lei nº 10.639/03 e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012. Esses marcos legais impõem o reconhecimento e a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo, estabelecendo um imperativo ético e pedagógico para a educação. Assim, o estudo busca elucidar o essencial vínculo entre o ensino formal de Ciências Naturais e o vasto acervo de saberes medicinais preservados pelas comunidades quilombolas.

1 Professora da rede Municipal de Cuiabá Pós graduada em MBA em Gestão de pessoas nas organizações, Educação infantil e Gestão Escolar. Licenciatura em Letras e Inglês. Pedagogia. Contato elianemenacho05@gmail.com.

2 Professora da rede Municipal de Cuiabá, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT, Pedagoga e especialista em Relações Raciais, contato malsetesantana@gmail.com.

Nesse sentido, o objetivo central desta análise é ir além da simples justaposição, propondo um exame aprofundado de como as práticas medicinais quilombolas, alicerçadas no conhecimento etnobotânico e no uso de plantas, podem estabelecer um diálogo produtivo e respeitoso com a educação científica. Argumentamos que essa incorporação vai muito além da mera ilustração de conteúdo, ela contribui substancialmente para uma abordagem contextualizada e significativa do ensino de Ciências Naturais, tornando o conhecimento escolar relevante à realidade dos estudantes e, simultaneamente, promovendo a conservação da biodiversidade local.

Ao integrar os saberes quilombolas no currículo de Ciências, reforçamos uma perspectiva crítica e inclusiva da educação, concretizando uma verdadeira Educação Intercultural, que reconhece a cultura quilombola como um valioso patrimônio sociocultural e epistêmico do país. Este é um caminho fundamental para descolonizar o currículo e construir pontes entre diferentes formas de conhecer o mundo.

METODOLOGIA

Este estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. O delineamento metodológico consistiu na busca, seleção e análise crítica de artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais (leis, diretrizes curriculares) que abordam as seguintes temáticas interconectadas:

- Educação Intercultural e Educação Escolar Quilombola: focando nas discussões sobre a descolonização do currículo e a valorização dos conhecimentos tradicionais.

- Conhecimento Medicinal Quilombola e Etnobotânica: priorizando estudos sobre o uso de plantas medicinais em comunidades tradicionais, especialmente em contextos brasileiros;

- Ensino de Ciências Naturais e Saberes Populares/Tradicionais: analisando propostas pedagógicas que estabelecem o diálogo entre o conhecimento científico e o saber tradicional, como a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) e a Etnobiologia/Etnobotânica na educação.

O processo de análise das fontes foi guiado pela lente da interculturalidade crítica que, segundo autoras como Candau (2013) e Walsh (2009), busca o reconhecimento e o diálogo equitativo entre diferentes sistemas de conhecimento, sem hierarquias, visando a transformação das estruturas sociais e educacionais que, historicamente, privilegiaram o saber ocidental-científico em detrimento dos saberes tradicionais. As categorias de análise envolveram: a) Pontos de convergência entre o saber quilombola e os conteúdos de Ciências; b) Desafios para a implementação de um currículo intercultural; c) Contribuições do diálogo para a valorização cultural e a conservação ambiental.

REVISÃO DE LITERATURA

O conhecimento medicinal quilombola como epistemologia do cuidado

O saber medicinal quilombola não é um conjunto aleatório de práticas, mas um sistema de conhecimento estruturado, funcional e profundamente ligado à cosmovisão e à territorialidade dessas comunidades. Ele engloba não apenas o conhecimento das plantas (etnobotânica e etnofarmacologia), mas também técnicas de preparo, rituais de cura e uma ética do cuidado que transcende o corpo individual, alcançando o corpo social e o meio ambiente (Posey, 2002; Bispo, 2015). A transmissão oral e prática desse saber, mediada por raizeiras, benzedeiros e curandeiros, garante sua perenidade e adaptação.

O saber medicinal quilombola é muito mais do que a aplicação de remédios naturais. Ele é uma autêntica epistemologia do cuidado, um modo de conhecer e intervir na realidade que se forjou na fornalha da história de resistência. Nascido da necessidade imperiosa de cura e sobrevivência em um contexto de escravidão, opressão e total desassistência pelo sistema colonial, esse conhecimento tradicional se consolidou como um sistema complexo e integral de saúde. Sua essência reside na ancestralidade africana, que trouxe consigo os sistemas tradicionais de medicina de diversas etnias.

Nesses sistemas, a saúde não é a simples ausência de doença, mas sim o equilíbrio harmônico entre o indivíduo, a comunidade, o mundo espiritual e a natureza. As práticas de cura, portanto, não se limitam ao uso de chás, ungentos e defumações; elas envolvem rituais, rezas, benzeduras, dietas e a transmissão oral intergeracional dos saberes pelas benzedoras, parteiras e raizeiras.

A profunda conexão com o território é outro pilar inseparável dessa epistemologia. O quilombo, como espaço de liberdade e refúgio, não é apenas um local geográfico, mas um território de cura. As plantas medicinais são vistas como aliadas, e o modo de colher, preparar e utilizar cada erva, é permeado por um profundo respeito ético e simbólico pela natureza. Defender e praticar esse saber é, em última instância, um ato de resistência cultural, histórica e política, reafirmando a autonomia e a identidade do povo quilombola na gestão de sua própria saúde e bem-estar integral. Ele abarca o uso de ervas, mas integra-se também a rituais, benzeduras, rezas e à sabedoria das parteiras, raizeiras e mais velhas, que transmitem esse patrimônio imaterial de forma intergeracional. O cuidado, nessa perspectiva, é relacional e circular, não se restringindo à dimensão física, mas envolvendo o emocional, o espiritual e o ambiental, reforçando que a saúde do indivíduo é inseparável da saúde do coletivo e do território.

Essa perspectiva holística e ancestral desafia a hegemonia do modelo biomédico ocidental, que frequentemente fragmenta o corpo e o saber. Diversos

estudos reconhecem essa potência, posicionando o saber quilombola como uma forma de resistência:

A medicina tradicional quilombola se manifesta como um elo entre a memória ancestral e os modos contemporâneos de resistência. Ela é muito mais que técnica: é gesto, é presença, é espiritualidade enraizada no território. [...] Esse saber é aprendido na prática, no convívio com as mais velhas – avós, mães, parteiras e raizeiras – que ensinam não apenas o nome e a função das ervas, mas também os gestos, os tempos, os silêncios e as rezas que compõem o cuidado (Santos *et al.*, 2025, p. 19.111-19.112).

O saber medicinal quilombola afirma-se como uma epistemologia do Sul, produtora de conhecimentos que são fundamentais para a promoção de um cuidado à saúde equânime, integral e culturalmente relevante no Brasil. A fundação dessa epistemologia reside na tríade Território, Ancestralidade e Coletividade:

- Território (o Corpo-Mundo): Para os quilombolas, o local de vida não é apenas um espaço geográfico, mas um corpo vivo. A saúde das pessoas está intrinsecamente ligada à saúde do ambiente – a mata, o rio, o solo. As plantas medicinais não são vistas como meros insumos farmacológicos, mas como extensões da natureza que carregam a força vital do território. O conhecimento sobre as ervas – o tempo certo da colheita, o preparo adequado (chás, banhos, ungentos, defumações) – é aprendido na prática e na observação meticulosa, transformando a roça, o quintal e a mata em verdadeiras “farmácias verdes”;

- Ancestralidade (a Memória-Viva): a transmissão desse saber é predominantemente oral, passada de geração em geração, sobretudo pelas mulheres (avós, mães, parteiras, raizeiras, benzedeadas). Essa oralidade, garante a continuidade da memória-viva, conectando a prática de cura contemporânea às experiências dos ancestrais africanos e dos primeiros quilombolas. O gesto de cuidado, muitas vezes, é indissociável da espiritualidade, sendo acompanhado por rezas, benzimentos e rituais que tratam o corpo e o espírito simultaneamente. O cuidado, nessa perspectiva, é relacional e circular. A doença não é vista apenas como um desequilíbrio individual, mas como algo que afeta toda a comunidade;

- Coletividade: a cura exige a participação do coletivo, que mobiliza os saberes de cada um. É um saber que se constrói no convívio e na escuta, onde a prevenção é tão valorizada quanto a cura. O chá tomado “antes da dor”, o banho de ervas para proteção ou relaxamento, e as garrafadas para fortalecer o organismo, são práticas cotidianas que revelam a dimensão preventiva e comunitária do cuidado.

O conhecimento medicinal quilombola atua como uma contranarrativa ao modelo de saúde hegemônico, que é frequentemente eurocêntrico, individualista, hospitalocêntrico e focado na doença. A medicina ocidental, muitas vezes, desqualifica esses saberes como “crendices” ou “folclore”, ignorando sua eficácia clínica e sua profundidade cultural.

Educação intercultural e a luta por um currículo plural

A Educação Intercultural, em sua vertente crítica, constitui um imperativo pedagógico e político que se ergue como resposta contundente à hegemonia do monoculturalismo eurocêntrico e universalista que, historicamente, se cristalizou e dominou as estruturas e conteúdos dos currículos escolares. Longe de ser um mero adendo temático, essa abordagem propõe uma revolução epistemológica, buscando subverter a lógica que silencia e marginaliza as experiências e formas de conhecimento não-ocidentais.

A necessidade de um currículo plural e inclusivo ganha especial relevo em contextos de diversidade histórica e cultural profunda, como é o caso da Educação Escolar Quilombola. Nesse âmbito, a própria legislação brasileira, através da Resolução CNE/CEB nº 08/2012, já estabelece o reconhecimento e a obrigatoriedade de um projeto pedagógico que seja intrinsecamente fundamentado e construído a partir da memória coletiva, das práticas culturais e dos acervos orais da comunidade.

Isso sinaliza um movimento importante de legitimação dos saberes locais como eixos centrais do processo educativo, desvinculando-o da submissão a modelos exógenos. Para teóricos da área, como Candau (2013), a interculturalidade transcende a simples estratégia de “adicionar” culturas ao currículo. Ela exige, fundamentalmente, uma reestruturação profunda do olhar sobre a própria produção, validação e circulação do conhecimento.

O desafio reside em questionar ativamente as hierarquias de saber estabelecidas aquelas que, historicamente, elevaram o conhecimento científico ocidental em detrimento de outros, em seu lugar, promover um diálogo genuíno e equitativo de saberes. A luta por um currículo plural, portanto, é a luta por uma justiça cognitiva, que reconhece a multiplicidade de fontes, vozes e metodologias de ensino-aprendizagem. Ela implica em descolonizar o espaço escolar, transformando-o em um ambiente onde o outro não é apenas tolerado, mas ativamente valorizado como coprodutor de sentido e conhecimento, promovendo a construção de uma sociedade mais democrática e respeitosa da diversidade humana.

Ciências naturais e a etnobiologia na escola

O processo de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais pode ser profundamente enriquecido e contextualizado ao incorporar a perspectiva da Etnobiologia e da Etnobotânica. A Etnobiologia, enquanto campo de estudo, dedica-se a investigar as classificações, os usos e os vastos saberes biológicos que se desenvolvem e se perpetuam em diferentes grupos humanos. Essa abordagem,

ao ser trazida para o ambiente escolar, estabelece um diálogo frutífero e significativo entre o conhecimento científico formal e os saberes tradicionais.

Ao focar em práticas e conhecimentos específicos, como aqueles detidos pelas comunidades quilombolas, indígenas e outras comunidades tradicionais sobre as plantas, animais e seus ecossistemas, uma série de conteúdos curriculares de Ciências Naturais ganha nova vida e relevância. Temas fundamentais como a classificação dos seres vivos, o estudo dos princípios ativos de substâncias naturais e medicinais, a dinâmica das cadeias alimentares, a complexidade dos ecossistemas locais e questões de saúde pública podem ser abordados de maneira concreta e enraizada na realidade dos estudantes.

Essa integração não apenas confere significado e aplicabilidade imediata ao aprendizado, permitindo que os alunos reconheçam a ciência em seu próprio cotidiano e ancestralidade, mas também desempenha um papel crucial no campo da filosofia da ciência e da educação. Ela cumpre a função essencial de desmistificar a Ciência ao rechaçar a visão de que ela seria um saber superior, neutro e único.

Em vez disso, essa perspectiva etnobiológica e etnobotânica demonstra de forma cabal, como aponta Chassot (2003), que a Ciência é, fundamentalmente, uma construção humana e cultural, plural e em constante interação com outros sistemas de conhecimento. Essa abordagem incentiva os professores a investigarem e a valorizarem os conhecimentos culturais que os estudantes trazem para a sala de aula, promovendo um diálogo intercultural efetivo.

Dessa forma, a Etnobiologia na escola não é apenas uma metodologia de ensino, mas um ato de reconhecimento da diversidade cultural e de valorização dos saberes populares. É um caminho para uma educação mais sensível, inclusiva e que forma cidadãos capazes de atuar no mundo a partir de uma compreensão complexa e respeitosa da diversidade biocultural, contribuindo para a conservação da biodiversidade e das práticas sustentáveis associadas a ela. Além disso, a sua inclusão na formação de professores, é vital para sensibilizar os futuros educadores para essa riqueza cultural e para o necessário intercâmbio de conhecimentos no espaço escolar.

Saberes tradicional e educação intercultural

A relação entre Saberes Tradicionais e Educação Intercultural configura-se como um dos debates mais urgentes e transformadores no cenário educacional contemporâneo. Historicamente, os sistemas de ensino ocidentais foram marcados pela hegemonia de um saber científico e eurocêntrico, que muitas vezes silenciou, desvalorizou e até mesmo invisibilizou os conhecimentos ancestrais de povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais.

A emergência da Educação Intercultural surge como um paradigma crítico e propositivo, que busca romper com essa monocultura do saber, estabelecendo um diálogo horizontal e recíproco entre diferentes epistemologias.

A Educação Intercultural, em sua concepção crítica, não se limita a tolerar ou adicionar informações sobre outras culturas, mas sim a promover a intersecção e a negociação entre diferentes visões de mundo, reconhecendo a diversidade cultural como um valor e um potente recurso pedagógico. A interculturalidade “não se reduz a um ‘aditivo’, nem a uma ‘maquiagem’, mas se constitui em um eixo estruturante do projeto educativo” (Candau, 2010, p. 11), exigindo uma profunda ressignificação do currículo, das metodologias e da própria formação docente. Nesse processo, os saberes tradicionais – que abrangem conhecimentos sobre o meio ambiente, saúde, agricultura, organização social, cosmologias, artes, entre outros – são retirados da margem e colocados no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Os Saberes Tradicionais, transmitidos oralmente de geração em geração e profundamente ligados ao território e à vivência comunitária, representam uma ecologia de saberes, no sentido proposto por Santos (2010). Essa ecologia se contrapõe à “monocultura da ciência”, valorizando a interação e o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes não-científicos. Para os povos tradicionais, o conhecimento não é segmentado; ele está integrado e complexo, abarcando ciência, religião e filosofia. Como apontado em estudos sobre comunidades tradicionais, eles “não cobiçam a acumulação de riquezas materiais se não que a acumulação de conhecimentos sobre o mundo natural – e também sobrenatural – com o fim de sobrevivência, os quais são transmitidos oralmente de geração a geração” Santos (2010).

A inserção desses saberes na escola é um ato de justiça cognitiva e um passo importante para a descolonização do currículo. Ao integrar as práticas agrícolas indígenas ou quilombolas, o uso de plantas medicinais, as narrativas míticas e as formas próprias de contar e medir, o currículo adquire significado e relevância para os estudantes, fortalecendo sua identidade e autoestima. No contexto da Educação Escolar Indígena, por exemplo, o desafio é “construir conhecimento recíproco e alcançar uma solidariedade interétnica,” onde a interculturalidade “satisfaz um direito de pertença, fortalecendo os saberes tradicionais e permitindo que os conhecimentos indígenas dialoguem com o processo educativo” Candau (2013). Esse diálogo cria pontes e rompe com a ideia de que o conhecimento legítimo reside apenas fora da comunidade.

A concretização da Educação Intercultural que valoriza os Saberes Tradicionais enfrenta desafios estruturais. Um dos maiores é a formação inicial e continuada de professores, que muitas vezes não estão preparados para trabalhar

na perspectiva da diferença e da alteridade. É necessário que o educador desenvolva uma sensibilidade intercultural, um olhar que valorize as práticas e os mestres dos saberes populares e tradicionais, deslocando-se da posição de único detentor do conhecimento. Isso exige a criação de espaços de diálogo e troca, onde professores e membros da comunidade (como os pajés, raizeiras, contadores de história) possam co-construir o currículo e as metodologias.

Além disso, a inclusão dos saberes tradicionais não deve ser feita de forma folclórica ou superficial. Ela deve ser contextualizada e transdisciplinar, voltando-se para as práticas, os interesses e os problemas da comunidade, conforme sugerido para as escolas indígenas. O objetivo não é apenas ensinar “sobre” a cultura, mas sim ensinar “a partir” da cultura, utilizando seus princípios e epistemologias para a produção de novos conhecimentos. Brandão (2003). Essa abordagem, que se alinha com o pensamento de Freire (1983), uma das maiores referências no campo educacional, que defendia uma educação libertadora e humanizada – válida a voz e a experiência dos oprimidos.

Em suma, o diálogo entre Saberes Tradicionais e Educação Intercultural é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e verdadeiramente democrática, que reconhece e celebra a riqueza da diversidade humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das fontes bibliográficas e dos pressupostos teóricos sobre a educação em comunidades quilombolas revela um vasto potencial de diálogo e integração, especialmente, entre o saber medicinal tradicional e o currículo de Ciências Naturais, mas também expõe desafios persistentes na implementação de um ensino verdadeiramente intercultural. O reconhecimento das práticas de saúde e manejo da terra quilombola, estabelece uma conexão orgânica com as unidades temáticas de Ciências, fornecendo exemplos concretos e contextualizados.

O estudo das espécies vegetais, suas partes utilizadas (folha, raiz, casca), propriedades terapêuticas e a forma como são cultivadas no roçado e quintal, por exemplo, materializa os conceitos de morfologia, taxonomia e ecologia de forma palpável. Além disso, a preocupação intrínseca das comunidades com a conservação da biodiversidade no seu território ancestral, transforma-se em um relevante e prático tema de estudo ambiental e sustentabilidade.

No âmbito da Química, o preparo de remédios tradicionais como chás, garrafadas, emplastros e extratos, fornece uma ponte direta para a compreensão de conceitos de solubilidade, extração de compostos químicos (os chamados princípios ativos), conservação e transformações da matéria. Essa abordagem,

permite estabelecer um diálogo significativo entre o saber popular e a farmacologia científica, possibilitando que os estudantes comparem e compreendam a composição química das plantas a partir de duas óticas complementares.

A conexão entre a sazonalidade, o tipo de solo e a qualidade das plantas medicinais (indicando a melhor época para a colheita), também, integra o conhecimento local a temas de climatologia e pedologia, consolidando a educação ambiental e o manejo sustentável. A incorporação do conhecimento quilombola no ensino de Ciências, produz resultados que se desdobram em múltiplos níveis. Para o aluno quilombola, ver o seu saber e o de sua comunidade reconhecido na escola promove um forte senso de valorização identitária e engajamento.

O aprendizado se torna significativo, pois parte da sua realidade cultural, facilitando a apropriação dos conhecimentos científicos a partir de um referencial próprio. Tal prática educacional atua como um poderoso instrumento de combate ao racismo e à invisibilidade histórica (em consonância com a Lei nº 10.639/03), transformando a escola em guardiã e promotora da memória biocultural da comunidade. Ademais, o diálogo de saberes estimula a capacidade de análise crítica dos estudantes, permitindo-lhes comparar, respeitar e se posicionar diante de diferentes visões de mundo (científica e tradicional), superando a noção de que a ciência é a única verdade.

Apesar desse enorme potencial, a efetivação de um currículo verdadeiramente intercultural, ainda, enfrenta barreiras significativas. A formação inicial e continuada de professores, frequentemente, é apontada como insuficiente, não preparando os docentes para mediar o diálogo entre o conhecimento científico e o saber tradicional com a devida profundidade e respeito. A carência de materiais didáticos que reflitam a realidade e a cultura quilombola, agrava essa dificuldade na prática pedagógica.

Além disso, é crucial abordar a apropriação do saber tradicional com ética e responsabilidade, garantindo o protagonismo, o tempo e os direitos de propriedade intelectual da comunidade, conforme previsto, por exemplo, na Lei da Biodiversidade (Lei nº 13.123/2015), para evitar que a escola se torne um espaço de descaracterização ou exploração cultural. A superação desses desafios exige políticas públicas contínuas e o compromisso ético de toda a comunidade escolar com a diversidade e a equidade.

Os desafios para a diversidade e a equidade na educação reside na implementação e continuidade de políticas públicas. Essas políticas são importantes para fornecer a estrutura legal, os recursos financeiros e as diretrizes pedagógicas que visam reduzir as desigualdades estruturais, como as raciais, de gênero, socioeconômicas e as relativas a necessidades educacionais especiais.

Os programas de ação afirmativa, o investimento em formação continuada de professores com foco em práticas antirracistas e inclusivas, a revisão curricular

para garantir a representatividade de diversas culturas e histórias, e a alocação de recursos diferenciados para escolas em contextos de maior vulnerabilidade social são exemplos dessas políticas. É através de ações governamentais sistemáticas e duradouras que se garante o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, transformando o direito à educação em uma realidade equitativa.

Contudo, a efetividade das políticas públicas depende diretamente do compromisso ético de toda a comunidade escolar com a diversidade e a equidade. Esse segundo pilar implica que gestores, professores, funcionários, alunos e famílias devem incorporar atitudes e valores que rejeitem qualquer forma de discriminação, preconceito ou exclusão. Significa criar um ambiente escolar seguro, acolhedor e de pertencimento, onde as diferenças são celebradas como riqueza e potencial pedagógico.

O compromisso ético se manifesta na prática pedagógica diária, que deve ser flexível e adaptada às necessidades individuais (equidade), e na vigilância ativa contra o bullying, o racismo e a homofobia. Portanto, a superação dos desafios é uma tarefa conjunta: as políticas públicas criam as condições, e o compromisso ético da comunidade escolar garante a cultura de respeito e inclusão essencial para o sucesso de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo bibliográfico revelou de forma inequívoca a imensa riqueza e a profunda pertinência do diálogo entre o conhecimento medicinal tradicional das comunidades quilombolas e o ensino de Ciências Naturais, sobretudo, quando abordado sob a lente da Educação Intercultural. Essa interface não se configura como um mero acréscimo temático, mas sim como uma transformação paradigmática que ressignifica o papel da escola e do conhecimento científico em si.

Ao promover a integração desses saberes ancestrais, a instituição escolar transcende sua função tradicional de depositária e transmissora de um conhecimento hegemônico, convertendo-se em um espaço dinâmico de encontro, diálogo e legitimação de múltiplas culturas. Essa interação, é fundamental para a produção de um conhecimento mais completo, ético, contextualizado e, acima de tudo, socialmente relevante.

O conhecimento quilombola sobre o uso de plantas, práticas de cuidado e manejo sustentável do meio ambiente, construído e validado por séculos de experiência, oferece lentes valiosas para a compreensão de conceitos biológicos, ecológicos e de saúde, enriquecendo o currículo de Ciências de maneira substancial.

Nesse sentido, a incorporação ativa e respeitosa dos saberes quilombolas no ensino de Ciências Naturais, faz com que esta disciplina transcenda a simples transmissão de conteúdos disciplinares. Ela se posiciona firmemente como um instrumento poderoso de justiça cognitiva e reparação histórica, combatendo o epistemicídio e o silenciamento impostos pela narrativa histórica dominante. A valorização desses conhecimentos não é apenas um ato pedagógico, mas uma ação política, que fortalece a identidade cultural e a autoestima das comunidades, ao mesmo tempo que descoloniza o pensamento científico na sala de aula.

Em última análise, a adoção da perspectiva intercultural promove a formação de um cidadão com uma consciência crítica e reflexiva sobre as interconexões complexas entre a ciência, a sociedade e o meio ambiente. Esse estudante se torna capaz de reconhecer a validade e a contribuição inestimável dos conhecimentos tradicionais para a saúde coletiva, a conservação da biodiversidade e o desenvolvimento de práticas sustentáveis. Assim, o ensino de Ciências colabora ativamente para a construção de um país mais plural, equitativo e democrático, onde todas as formas de saber são reconhecidas como partes essenciais da tapeçaria do conhecimento nacional.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

BISPO, Antonio Santos. **Colonização e quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003

BRITO, Raul Santos; SANTOS, Maria Aparecida Silva; FERNANDES, Saulo Luders; PARRA-VALENCIA, Liliana. Práticas de cuidado em saúde numa comunidade quilombola do agreste alagoano. **Revista GeoUECE**, /S. I./, v. 13, n. 25, p. 01-20, 2024.

CANDAU, Vera. Maria. Educação intercultural, didática e práticas pedagógicas. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 11-38, 2010.

CHASSOT, Attico. **A ciência é masculina?** É sim, senhor! São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2003.

POSEY, Darrell. A. Etnobiologia: teoria e prática. *In*: RIBEIRO, Berta. (Org.). **Sumário Etnobiológico Brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. p. 89-102.

SANTOS, Antônio Nacílio Sousa dos *et al.* Saberes que curam – a farmácia quilombola e o uso de plantas medicinais no cuidado infantil. **Aracê**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 19.103–19.135, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA E QUESTÕES ETNICO RACIAIS NA PERSPECTIVA DE DUAS PROFESSORAS FORMADORAS

Raquel Aparecida Batista¹

Elizabeth Conceição Alves²

INTRODUÇÃO

Somos duas mulheres negras, professoras da educação pública que nos apresentamos na condição de sujeitos e pesquisadoras neste texto que se anuncia. Professoras formadoras que na intencionalidade de mudar o contexto educacional na qual estamos inseridas e assumirmos o nosso papel na luta pela construção de uma educação antirracista somos mobilizadas a compartilhar nossas reflexões e “*provoc(ações)*” a respeito da nossa atuação como profissionais da rede municipal de Hortolândia (SP).

Nossas histórias de vida se entrelaçam como os fios dos nossos cabelos trançados, assim como as histórias de tantas outras professoras negras: famílias de trabalhadores braçais, mães empregadas domésticas, cabelos trançados na infância, encontro com a educação como meio de ascensão social, para não nos fazer reféns do que destinaram para mulheres como nós e as primeiras a cursar graduação, mestrado e doutorado na família. Como docentes da Educação Infantil, nossas práticas pedagógicas também se aproximam na medida que concebemos a educação antirracista como democrática, necessária e urgente.

Como companheiras de vida, formação e profissão, nossas experiências vividas nestes campos pautam nossas conversas que geram profundas reflexões a partir das nossas inquietações e leituras realizadas. Comumente essas conversas sempre terminam com uma frase: “Precisamos escrever sobre isso!” Portanto, este artigo é resultado de nossas reflexões, do entrelaçar das nossas práticas como professoras e formadoras em diálogo com a Lei nº 10.639/2003.

1 Professora da Educação Básica nas redes municipais de Hortolândia (SP) e Campinas (SP), doutoranda no Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica Y Autobiográfica en Educación na Universidade Nacional do Rosário - Arg. E-mail: aparecida40.raquel@gmail.com.

2 Professora da Educação Básica na rede estadual de São Paulo e rede municipal de Hortolândia (SP). Doutoranda pelo programa de Pós-graduação em Educação pela UNICAMP. E-mail: betliza675@gmail.com.

Neste texto, objetivamos estabelecer um diálogo entre nossas experiências formativas e os dispositivos legais sobre a temática racial à luz de autores e autoras que abordam as relações étnico raciais no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Para a produção deste texto assumimos uma metodologia qualitativa, que segundo Minayo (2007) ocupa-se com uma dimensão da realidade que não pode ser quantificada, pois seu universo de trabalho envolve “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2007, p. 21).

Nos apropriamos da abordagem teórico metodológica (auto)biográfica, por permitir pautar o sujeito e suas singularidades como ato de cientificidade. Dentro da pesquisa (auto) biográfica as produções das narrativas orais ou escrita caracterizam-se como um potente dispositivo formador, uma vez que permite questionar os saberes, conflitá-los com a realidade, refletir sobre a prática e as relações que se estabelece entre vida e formação, possibilitando através deste movimento construir novas possibilidades de atuação. Assim, utilizamos as narrativas de experiências pedagógicas como produção de dados.

O uso das narrativas como método de investigação na educação e especificamente no campo de formação de professores contribui para o protagonismo do professor como sujeito central da pesquisa, deste modo a pesquisa é construída a partir da experiência docente. Nas palavras de Nóvoa (1995) é trazer o professor para o centro do debate, já para Goodson (1995) a investigação pautada na prática do professor tem como ponto de partida ouvir a sua voz. “Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isso significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (Goodson, 1995, p. 69).

O exercício de narrar expõe conflitos, elucida provocações até então escondidas e sufocadas pela rotina corrida das atribuições docentes e nos conduz a reflexões assertivas sobre o que fazemos e por que fazemos enquanto profissionais.

No nosso caso, a escrita narrativa de nossas experiências enquanto professoras formadoras tornou-se um momento formativo para nós, na medida em que fomos compreendendo o quanto das nossas subjetividades pautadas pelos marcadores de gênero, raça e classe estavam imbricados nos temas estudados e compartilhados com nossos colegas professores, seja na escola ou em outros espaços formativos. Esta fusão é ilustrada por Nóvoa (1995, p. 17) ao afirmar

que: “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino”.

Nossas narrativas de experiências educativas na perspectiva antirracista apresentam-se como uma escrita onde nos debruçamos sobre o vivido como professoras formadoras, ressignificando essas experiências a partir de um diálogo teórico com diversos autores e autoras que estudam e pesquisam a temática racial, extraindo reflexões sobre a formação continuada de professores e para nossas vidas enquanto mulheres negras. Como afirma Nóvoa (1995) as narrativas autobiográficas permitem a produção de conhecimento sobre os professores, a vida e o lugar da educação em suas vidas e compreendê-los enquanto pessoas que são.

Apresentamos dois recortes narrativos, sendo o primeiro, da professora Elizabeth, onde narra a experiência como formadora em um minicurso oferecido para professores especialistas em Educação Física do Centro de Formação Paulo Freire na rede municipal de ensino de Hortolândia (SP) e o segundo vivenciado pela professora Raquel, ocorrido dentro da escola.

A composição das narrativas foi desenvolvida individualmente sem roteiro prévio, pois a intenção foi escrever validando a memória individual e subjetiva, uma vez que nossas formações eram realizadas individualmente, em momentos diferentes e com temáticas diferenciadas respeitando a área de estudo de cada uma de nós. Após a produção escrita, as narrativas foram compartilhadas e analisadas por nós duas com a finalidade de levantar os pontos comuns para compor as considerações finais.

FORMAÇÃO CONTINUADA E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

A formação continuada é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, a qual prevê que os governos em suas diferentes instâncias atuem em colaboração para desenvolver a formação de professores.

Ademais a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 2/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial em nível superior e a formação continuada. O artigo 16 descreve: a coletividade, a reflexão e o fazer pedagógico, os saberes e valores como elementos intrínsecos para a formação continuada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e nível superior e a formação continuada trazem como princípio um projeto de formação que corrobora com a inclusão, valorize a diversidade étnico-racial e outras diversidades, além disso combata todas as formas de discriminação.

Desta feita, Carvalho e Simões (2002) declaram que estudiosos do campo da formação de professores, encaram a formação continuada como um processo

reflexivo que envolve os aspectos políticos culturais e sociais. Sendo assim a inclusão, a diversidade racial são temas que não podem mais ser excluídas dos centros formativos dos municípios, dos estados, das universidades, uma vez que se configuram como violências institucionalizadas sofridas pelas crianças cotidianamente.

Nesse sentido, Imbernón (2011) destaca a importância do contexto político-social como fundamental para a formação, isto é, a escola precisa ser refletida e politizada por seus agentes. Para que possamos pensar além da rotina de tarefas burocratizantes do cotidiano, e não culpabilizar os estudantes e seus familiares pelo racismo e capacitismo que encontram no âmbito escolar.

As autoras Gomes e Silva (2011) revelam que formar para a diversidade racial, é propiciar espaços educativos, no qual os professores possam dialogar, colocando os preconceitos, racismo, machismo, adultocentrismo, capacitismo e outros na mesa, para pensarmos a partir dessas contradições cotidianas. Não é a formação da imposição, outrossim é a leitura do Brasil das desigualdades, das violências estruturais, que têm cor e endereço.

Para tal, o Parecer 03/2004 explica que para pensarmos a escola na perspectiva da equidade, é preciso que todos os envolvidos encarem o racismo com seriedade e responsabilidade a ponto de romper com a alienação e a falsa cordialidade. Alves (2018) vislumbra os professores como agentes fundamentais para atuação frente a educação das relações étnico-raciais.

Contudo, a formação continuada deve impulsionar estudos de autores e autoras negras, sair do cânone europeu ao qual fomos educados, reconhecer o continente africano como berço da humanidade e do conhecimento. Demonstrando o conteúdo a partir de outras fontes, ou seja, dialogando com fontes diversas, vislumbrando que os negros sempre pensaram e construíram civilizações e ciências.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico apresentamos dois recortes narrativos de nossas experiências como professoras-formadoras. Aqui escolhemos recortes formativos que realizamos na rede municipal de Hortolândia (SP), organizados pelo Centro de Formação Paulo Freire. Ao narrarmos tais experiências buscamos dialogar com os estudiosos do campo da educação das relações étnico-raciais, a fim de compreendermos e refletirmos sobre as falas e discussões que foram suscitadas durante os encontros formativos.

NARRATIVA - PROFESSORA FORMADORA ELIZABETH C. ALVES - EXPERIÊNCIA COMO FORMADORA

Venho de uma família negra, em que a temática racial estava sempre exposta, então posso afirmar que fui me formando em casa, nos coletivos negros e mais tarde com o advento da Lei nº. 10.639/2003 nos espaços educacionais e assim me tecendo formadora nesse campo. Entretanto comecei formando os meus pares, a partir da minha prática com as crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Porém aqui, trago um recorte da minha experiência na rede de Hortolândia.

Em 2017, fui convidada para realizar uma formação sobre educação étnico- racial, para os professores de Educação Física, com o foco na prática. Como tínhamos apenas duas horas, dividimos a formação em quatro encontros, porque pautamos com a Secretaria de Educação a importância de explicar a legislação e somente após esse momento era possível apresentar exemplos de práticas pedagógicas.

Nos reunimos à noite, uma vez por semana. Era uma turma com muitos professores brancos, a maioria homens. Me apresentei como uma colega de profissão visto que éramos da mesma rede educacional, mas com a diferença de que eu era uma professora de educação infantil.

Na sequência, pautei uma discussão sobre o racismo no Brasil, utilizando o vídeo “Xadrez das cores” para iniciar a conversa. Também tratei da desigualdade entre brancos e negros em diferentes áreas sociais. Apesar de todas essas informações, algumas professoras e professores brancos, tentavam desqualificar o que eu apresentava. Eles argumentaram que no continente africano e em outros países também houve escravidão, ou seja, os negros também foram escravizadores. Segundo Félix (2023) no Brasil quando abordamos o tema da escravidão, em imediato as pessoas lançam o argumento acima, para desresponsabilizar os europeus pelo tráfico de pessoas escravizadas.

De acordo com Félix (2023), o sistema escravista das sociedades antigas e africanas, eram totalmente diferentes do sistema instalado e aprimorado pelos europeus. A escravidão africana, foi nomeada pelos estudiosos da área como escravidão doméstica, de parentesco ou de linhagem. Era aplicada quando um grupo perdia a guerra; quando alguém tinha uma dívida e não conseguia findar e como forma de punição para as pessoas que cometiam crimes.

Ainda segundo a autora citada, as pessoas escravizadas realizavam diferentes trabalhos na sociedade e integravam essas sociedades, porque o poder político se dava para os maiores grupos sociais, então era importante manter aquelas pessoas no grupo. Outro fator desse sistema, era o interesse na escravização de mulheres, porque elas poderiam aumentar o número populacional e trabalhavam com a plantação dos alimentos.

Sendo assim, o sistema escravista doméstico era diferente do sistema europeu, pois este, tinha o lucro acima de todas as coisas, além disso, acrescentou a diferença racial. Barros (2013) explicita, o escravizado agora é colocado na categoria do diferente, e não mais do desigual. Então a escravização moderna traz outros elementos ao sistema, reconfigura o sistema africano como explica: “A verdade é que uma África em desenvolvimento recebeu os efeitos do mercado de escravos e as relações comerciais com a Europa como um vendaval que aniquilou algumas sociedades, desviou do curso muitas outras e desacelerou em geral o impulso de crescimento. (Rodney, 1982, p. 161 *apud* Félix, 2023, p. 269).

A escravização europeia trouxe a escravização moderna, a qual impactou as Américas e o continente africano. Então quando os professores trazem a ideia: “África também escravizou”, não era para dizer que a escravização era ruim em qualquer parte do mundo, mas sim para julgar os africanos. E não para desmistificar a colonização e pautar o ônus que ela trouxe aos escravizados e seus descendentes.

No segundo encontro explanei sobre a luta histórica do movimento negro brasileiro na construção das políticas afirmativas. Para que o público percebesse que as leis que chegam às escolas são fruto das demandas sociais e para a formulação delas, percorremos um longo processo de estudos, lutas e pressões políticas. Ao me referir às políticas afirmativas, o professorado logo se levanta para questionar sobre as cotas nas universidades, com um discurso contrário a esse direito reservado à população negra, mesmo apresentando a disparidade educacional entre brancos e negros, o público não queria ouvir. Entretanto, ao recorrermos a história do Brasil temos a Lei nº 5.465/1968, conhecida como Lei do Boi, que oferecia cotas para filhos de agricultores, no ensino médio e nas universidades públicas, nos cursos de agricultura e veterinária (Geledés, 2017).

Embora tenhamos na história do nosso país alguns episódios de acesso por cotas, quando se trata de reserva de vagas para as pessoas negras, as vozes imediatamente se declararam contrárias, até mesmo as que proclamam revolucionárias, pois segundo Bento (2002) os brancos defendem os seus próprios privilégios, ofuscam as lentes perante o legado histórico de desigualdades, ao qual a população negra foi submetida.

O Movimento Negro amparado nas legislações nacionais e internacionais, propõe políticas de enfrentamento a essas desigualdades raciais. Além disso, em 2001, o Brasil na Conferência de Durban, reconhece ser um país racista e se compromete a combater o racismo. Nesse sentido, se constrói um conjunto de ações afirmativas, que se dá, por meio das políticas de acesso à educação, saúde, trabalho, proteção, reconhecimento cultural e aquisição de bens materiais.

Essa experiência me remeteu a uma reflexão interseccional de gênero, raça e a classe (classificação dentro da profissão docente) se cruzam, pois apesar

de sermos todos professores, existe uma hierarquização, porque a hora-aula dos especialistas é maior que a dos professores da Educação Infantil; ademais os professores brancos a todo instante faziam questão de discordar, ou melhor de desqualificar a fala de uma negra, neste caso, a minha.

NARRATIVA - PROFESSORA FORMADORA RAQUEL BATISTA

Estou na rede municipal de ensino de Hortolândia há vinte e quatro anos, destes dez anos na coordenação pedagógica da Educação Infantil. Nesta função, assumi também o papel de formadora nas reuniões pedagógicas - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e na prática do cotidiano da escola junto às professoras e educadores.

Durante este período participei de muitos momentos formativos da rede, à respeito da temática racial, são muitos relatos, que hoje me fazem ter um outro olhar sobre o meu papel na luta por uma educação antirracista no município. No entanto, fiz a escolha de trazer um recorte narrativo vivido no ano de 2016, quando atuei na função de coordenadora pedagógica. Neste ano, a temática racial foi o eixo do trabalho pedagógico e com isso realizei diversas formações, na unidade em que eu trabalhava e fora dela.

Opotei por trazer essa experiência por ter tido significativos desdobramentos na minha prática formativa/ formadora e me ter afetado enquanto mulher negra. Ressignificar essa experiência através da escrita narrativa possibilitou-me refletir sobre questões que naquele momento eu não tinha condições de elaborar.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CHÃO DA ESCOLA

A minha formação pessoal e profissional sempre me conduziu para uma prática pedagógica de valorização da diversidade de raça e gênero, tendo a literatura infantil, música e brincadeiras como recursos presentes na minha prática pedagógica com as crianças.

Após treze anos na sala de aula ingressei na coordenação pedagógica na Educação Infantil. Vi nesta nova etapa profissional a oportunidade de contribuir para a construção de uma educação voltada ao respeito e valorização da diversidade étnico racial a fim de contribuir para o fortalecimento das identidades de crianças.

No entanto, ao ocupar um lugar que historicamente e socialmente não são designados para uma mulher negra como eu, experienciei o racismo velado, sutil, que naquele momento eu compreendia como uma falta de aptidão profissional e insegurança pessoal. É importante ressaltar que o grupo de profissionais era majoritariamente composto por pessoas brancas e as poucas educadoras negras que afirmavam nunca ter sofrido racismo.

Atualmente, após um processo de empoderamento como mulher negra e constante formação para letrar-me racialmente compreendo que o racismo presente no sistema educacional brasileiro se estrutura de forma institucionalizada se manifestando de diversas formas marcando trajetórias de crianças e adultos negros presentes neste espaço, seja qual for a sua ocupação dentro deste espaço.

No ano de 2016 a temática racial tornou-se eixo temático e todas as escolas deveriam desenvolver projetos, realizar formações e atividades com a comunidade escolar. Deste modo, comecei a ministrar palestras em outras unidades escolares e no Centro de Formação para toda rede. Foi um ano de avanços da implementação da Lei nº. 10.639/03, mas de muita resistência, que veio de todos os lados.

Nesta direção Gomes (2005) explica que esta resistência é comum por parte de educadores e que está alicerçada no mito da democracia racial, para a autora o racismo vai se fortalecendo na negação de sua existência ganhando força e lugar na mente das pessoas.

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (Gomes, 2005, p. 46).

Com o objetivo de cumprir com as orientações de trabalho do eixo “Compreendendo e Educando para as Relações Étnicas na Escola” preparei uma sequência formativa, que abordava informações e orientações sobre a Legislação e as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico Raciais (2004) para ser desenvolvida com o grupo de professoras e educadores/as da unidade escolar em que coordenava. No entanto, o que o grupo desejava era modelos de atividades prontas para aplicar com as crianças sem a necessidade de refletirmos sobre a temática dentro da escola e em ações de combate ao racismo.

Na primeira formação encontrei braços cruzados, caras fechadas, questionamentos e críticas sobre o desenvolvimento do eixo temático na escola. Falas como: “*Não devemos falar sobre negros e sim sobre todas as raças*”; “*Esse projeto deveria ser feito apenas no ensino fundamental*.” “*Na Educação Infantil nem tem racismo*”; “*Esse projeto só vai despertar racismo nas pessoas*.”; “*O racismo vem dos próprios negros*”; “*Nossa escola tem poucas crianças negras, não precisamos fazer*.”; “*Você quer resolver seus traumas de infância com esse projeto?*”.

Mediante tais falas, algumas vindas de modo agressivo, me senti sozinha e ao mesmo tempo provocada a estudar e pensar em estratégias para desenvolver o projeto em meio a tantas resistências. No entanto, uma professora abraçou

o projeto e desenvolveu um belíssimo e potente trabalho de representatividade negra a partir da literatura infantil e brincadeiras.

Ao longo da minha atuação como professora formadora essas frases sempre ecoaram com naturalidade nas discussões entre/com professoras e educadores/as sobre a temática racial e tais afirmações merecem ser desconstruídas a partir de discussões teóricas.

Vivemos em um país onde, segundo os dados do IBGE (2022), mais da metade da população brasileira é composta por pretos e pardos e a população negra ao longo da história trouxe inúmeras contribuições para a construção do Brasil em diversas áreas. No entanto, o negro sempre é apresentado de modo estereotipado e em condições subalternas, quando a cultura e padrão branco é evidenciado como sendo o ideal e belo. Deste modo é possível afirmar que o modo como isso é feito não contribuiu para a construção positiva da identidade da criança negra. Como afirma Gomes (2003, p. 172) “olhar lançado sobre o negro e sua cultura na escola, tanto pode valorizar sua identidade e diferenças quanto pode estigmatizá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Deste modo não podemos mais pensar em padrões euro normativos, a diversidade étnico cultural precisa pautar o currículo independentemente da quantidade de crianças negras que uma instituição de educação possa ter. Educar para a igualdade racial é democrático e inclui educar para a cidadania.

Educar para a cidadania também pressupõe oferecer a todas as crianças o direito de conhecer a história de seu povo, suas origens e levá-las a sentir orgulho de seu pertencimento étnico e construir a partir de então uma imagem positiva de si mesmo. Gomes (2003) pontua que uma das estratégias para superar este tipo de pensamento é compreender que a educação racial não é voltada apenas para negros e que a superação do preconceito sobre a África e o negro poderá causar impactos positivos para todos os grupos étnicos, levando os a uma visão afirmativa sobre a diversidade.

Nessa direção as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (Brasil, 2004, p. 16) coloca que pedagogias de combate ao preconceito racial e discriminação tem efeito positivo em brancos e negros uma vez que entre negros contribuiu para o orgulho do pertencimento negro e para brancos, ter conhecimento sobre as influências e contribuições da participação e importância do negro na nossa cultura brasileira. E este trabalho deve ser feito desde a pequena infância.

Foi um ano com muitos obstáculos, mas com muitas sementes lançadas que cresceram e deram bons frutos com as crianças. No entanto, percebi a desconstrução é um processo que requer muita reflexão, formação e na escola

deve iniciar com os adultos, envolvendo todos os profissionais para que esse desdobramento reverbere na prática com as crianças e a formação continuada a partir do sujeito e sua prática é o caminho para o combater o racismo e construir uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos trazer recortes narrativos de experiências como professoras formadoras na rede municipal de Hortolândia (SP) trazendo reflexões sobre os desdobramentos das formações que ministramos no que tange a desconstrução de estereótipos e preconceitos como também o combate ao racismo. Cabe ressaltar que não somos as únicas professoras da rede que atuam como formadoras da temática racial e que também participamos de formações com outros formadores.

As experiências formativas narradas aconteceram em momentos diferentes, com público da Educação Infantil e Educação Física. Apresentamos as conclusões sobre cada um desses espaços.

No que tange à formação para os profissionais da Educação Infantil, detectamos dificuldades em desenvolver o trabalho com crianças pequenas, o discurso de que o espaço destinado às crianças pequenas está isento de racismo, como se a instituição de educação para a infância fosse uma bolha isolada da sociedade e se as pessoas pudessem se despir de seus preconceitos ao entrar nas creches e escolas. Observa-se também que os profissionais também se isentam da possibilidade de serem racistas e reproduzir o preconceito através do modo como tratam as crianças negras e evidenciam o padrão eurocêntrico em suas práticas pedagógicas.

No relato segundo recorte narrativo “Formação no chão da escola”, a educação étnico-racial ficou sob a responsabilidade de apenas uma professora, fato que deve ser combatido, pois a educação racial é lei, e a DCNERER (2004) aponta a obrigatoriedade do trabalho pedagógico para toda comunidade escolar e para que de fato aconteça é responsabilidade de profissionais brancos e negros, sendo necessário tirar dos professores negros a responsabilidade de realizar ações antirracistas como geralmente acontece.

Quanto aos profissionais de Educação Física, estes apresentaram uma grande resistência em participarem da formação, porque muitos ainda olhavam para o país no viés da democracia racial, portanto por que tratar de racismo, se na lógica essa organização racial brasileira é harmônica todos convivem bem, sem conflitos.

O que encontramos de comum nas nossas experiências formativas: negação da existência do racismo, resistência em aplicar a Lei nº. 10.639/03 na

prática pedagógica, críticas à obrigatoriedade da legislação e, o não saber como trabalhar com essa temática.

Para além disso, ambas formadoras negras ao estarem na frente de um público heterogêneo e mais embranquecido, refletimos que essa resistência também seja um *modus operandi* do racismo e do machismo, ou seja, o não querer ouvir sobre esse assunto, era uma estratégia de esconder o próprio racismo.

A resistência também pautava no fato dos professores e educadores terem que ouvir duas mulheres negras na condição de formadoras, pois no imaginário social herdado do colonialismo a mulher negra sempre esteve no lugar da subalternidade. Spivak (2010) afirma que o subalterno é aquele cuja voz não pode ser ouvida e a mulher negra possui requisitos para a condição de subalternidade.

Apesar de olharem para nós neste lugar de subalternidade, nós realocamos nosso espaço de mulheres negras como sujeito subalterno do lugar de mucama, mulata e mãe preta como afirma Lélia Gonzalez (2020) para professoras, pesquisadoras e formadoras, “tomando o nosso direito discursivo em lugares públicos.

Entretanto, percebemos que havia sutilmente uma solidariedade entre as pessoas negras, ou melhor um reconhecimento, pois as profissionais negras se reconheciam em nossa pele e participavam das discussões compartilhando suas experiências, assim como as profissionais brancas casadas com homens negros.

Por fim, percebemos como o racismo é escondido nas entrelinhas das falas ou atitudes dos profissionais da educação e que reverberam em suas práticas de na tratativa com crianças negras. Assim, acreditamos que a formação continuada de professores deve ser obrigatória, contextualizada, teórica e prática e muito menos aligeirada, como a nossa rede têm ofertado. Refletimos que é preciso tempo formativo, para considerarmos a educação étnico-racial como parte da nossa rotina de conteúdos e possibilidades de uma construção educativa pautada na equidade racial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elizabeth Conceição. **A educação das relações étnico-raciais na creche:** trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras. 2018. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2018.

BARROS, José D’Assunção. Escravidão Clássica e Escravidão Moderna. Desigualdade e Diferença no Pensamento Escravista: uma comparação entre os antigos e os modernos. **Ágora:** Estudos Clássicos em debate, Aveiros, n. 15, p. 195-230, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude no poder nas organizações empresariais e no poder público.** 2002. 169f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2002.

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

BRASIL. **Lei nº 5.465 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas de estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15465.htm. Acesso em nov. 2025.

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 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº. 003/2004 de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf?__cf_chl_rt_tk=E4022il_XiinYe1gxbh_11lyK84OEEa74WAMi0H3jCM-1763466538-1.0.1.1-KmgPwa2eH6GobrF5w9kAV62tdSV0kq2rx4nGPgGPi1U. Acesso em nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 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: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em nov. 2025.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina H. Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. 121 *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/ INEP/COMPED, 2002.

FÉLIX, Mariana Valença. Escravidão na África: um paralelo entre os moldes africanos e europeus. **Revista Discente Ofícios de Clio**, Pelotas, v. 8, n. 14, jan.-jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan.-jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

.GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2022**: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade. IBGE, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo Cortez, 2011.

GELEDÉS. Portal Geledés. **Lei de cotas a desinformação e o paralelo histórico**. Disponível: <https://www.geledes.org.br/lei-de-cotas-desinformacao-e-o-paralelo-historico/>. Acesso em: 26 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

O QUE PODE O CORPO NEGRO NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS, PRÁTICAS DE SABERES E AS RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE, MEMÓRIAS E COMUNIDADE

Lucimar Passos Sant'Anna de Brito¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de reflexões construídas no processo de pesquisa de mestrado e se lança a encarar a seguinte questão: o que é o corpo para a educação? Para refletir a esta questão e desdobrá-la em outras perguntas partiremos do diálogo com Martins (2021) e Tavares (2020), que pensam o corpo não nos limites de suas inscrições biológicas, mas em seus aspectos narrativos e culturais. Dialogaremos também com Rufino (2023), para reivindicar o corpo como fundamento dos processos educativos. Nesse sentido, nos implica pensar como nos cotidianos o corpo atravessado pelas experiências de violência e subordinação impostas pelo racismo/colonialismo elabora modos educadores nas construções de suas práticas de saber. Dessa forma, o corpo emerge como ampla e complexa trama de sentidos e significados sociais que configuram códigos de linguagem, traduzidos por gestos, trejeitos, falas, cânticos, entonações, olhares, saberes e conhecimentos. Grafias sentidas e expressas no fazer corporal por excelência (Martins, 2021). E não há um saber ou fazer que não sejam corporais no sentido concreto e abstrato; das vísceras a memória; da razão a emoção, jogando por terra a máxima cartesiana do penso logo existo (Tavares, 2020).

O corpo é o elemento que personifica a presença do ser e não é alheio às demandas sociais. Sendo o tempo/espaço do início da investigação, experimentação, ensaio e relação com o mundo, o corpo se ata aos desafios da educação e seus processos. Em outra perspectiva, essa dinâmica também ressalta as experiências e dilemas da hierarquização que classificam o ser e suas produções em escala de humanidade racializada.

Com o argumento da humanização subordinada aos padrões da dominação racismo/colonialismo, adota-se discursos de um modo de educação salvadora que normatiza o saber baseado na razão/lógica e nega o corpo e

1 Mestra em Educação - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF- UERJ).
Professora EBTT – C. Pedro II. E-mail: Lu_psb@hotmail.com.

outras dimensões do ser. Diante da ausência da valorização da diversidade de saberes inscrita nas mais diferentes experiências sociais, o modo dominante de educação tende a reificar lógicas alicerçadas nos padrões de ser/saber coloniais.

Como efeito, sentisse a descridibilização de modos de conhecimento que tem nas corporeidades seus tempos/espços de produção, enunciação e diálogo. Um desses exemplos são as práticas de saber inscritas nos complexos culturais afro-brasileiros. Ginga, ritmo, entonação, jogo e entre outras formas presentes em ritos e relações cotidianas dão conta das presenças dessas sabedorias assentes no corpo (corporeidade), mas que são sistematicamente negligenciadas e violentadas pelo racismo, não só o fenotípico, mas também o epistêmico (Carneiro, 2005).

Diante a manutenção de um contínuo imposto pela lógica de dominação colonial se estabelecem, também na educação, padrões ditos universalistas que descorporificam o saber e os processos de aprendizagem/ensino. Nesse sentido, os grupos que se orientam por outras perspectivas de cognição não se encaixam na categoria de validade existencial. Como nos sugere o texto em destaque: “a desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado da negação ontológica” (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020, p. 12).

Tomando como base uma crítica a esse padrão, monocultural/monológico que não reconhece o corpo como esfera do saber e autoria do ser no mundo, inaugura-se a relação de padrões culturais, validação de conhecimento e existência centrados em discursos únicos. Nos padrões eurocêtricos, herdados pela dominação colonial, destitui a humanidade dos grupos contrários ao pacto cartesiano e a identidade brancocêntrica. Esses efeitos recaem de maneira singular entre as comunidades afro-brasileiros, que tem na afro-diáspora seu caráter inventivo, mas que vivem os efeitos do trauma da violência, do desterro e da tentativa de destituição da memória coletiva, suscitando as colonialidades e produção de mortes.

Apesar das tentativas de destituir a humanidade e invalidar as produções culturais. As experiências das comunidades afro-brasileiras são múltiplas e atravessam diferentes espaços, entre eles os muros da escola para tencionar a validação das existências. E catalisa no caos emergência de outras narrativas, saberes e possibilidades de diálogo.

Os saberes afrodiáspóricos corporais por excelência disseminam-se pela oralidade e garantem a reivindicação/direito a memória, ancestralidade e comunidade. Assim, partimos da sugestão de Rufino (2023), que diz: Se nos termos dos ditames coloniais o corpo é o primeiro lugar de ataque desse sistema de terror, será via o corpo a emergência de contra-ataques, ou seja, a emergência de inscrições descolonizadoras.

Assim, nesse trabalho interessa problematizar o corpo como memória,

tempo/espço de tessitura de saberes e valores éticos/estéticos que orientam as experiências afro-brasileiras. Ao acessar esses saberes pode-se experimentar outro modo de viver a vida em comunidade (Martins, 2021). E dessa forma, o corpo emerge como força inventiva e política capaz de configurar outras epistemologias e tencionar a política do conhecimento.

É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO NÃO SER CORPORAL?

Particularmente no âmbito da educação, são enormes as consequências práticas desse primado monoteísta sobre a diversidade simbólica das várias regiões do mundo- a maioria das quais ancoradas em formas visuais, sonoras e gestuais de comunicação, e na escrita-, em especial no que se refere ao reconhecimento desigual dos modos diversos de apropriação e ampliação dos saberes. Logo, sobre os modos de ensinar e aprender (Sodré, 2012, p. 22).

O presente trabalho apresentará o entendimento de educação que acreditamos ser necessária para o reconhecimento e reivindicação da diversidade de modos de saberes. E sinaliza a emergência em repensar a política do conhecimento considerando outras possibilidades epistemológicas que extrapolem a razão moderna ocidental (Tavares, 2020).

Para tal, parte-se do entendimento das potencialidades de um ser integral que tem o corpo como matriz e motricidade de sua existência e inscrição no mundo. Nesse sentido, compreende-se como algo que vai além do binarismo corpo-mente. Por isso, a urgência em debater o corpo na relação com a produção de conhecimentos nos mais diferentes tempos/espços educativos.

Nesse contexto, ressaltar a negação, a regulação e a violência ao corpo, assim como a descridibilização de suas gramáticas no mundo em que estamos. Esse corpo é aqui destacado como sendo o corpo negro, e seus saberes e gramáticas, como descritos por Tavares (2020), são lidos como corporeidades afrodiaspóricas.

As dimensões da raça/racismo/colonização têm o corpo como primeiro lugar de violência (Fanon, 2008). Esse corpo é mirado pela dominação como tempo/espço de produção de uma única cultura, monorracionalista. Assim, para existir em liberdade, terá que travar uma batalha por ele.

Essa batalha se dará não somente em defesa de seu próprio corpo, mas também de tudo aquilo que ele pode inscrever e comunicar no tempo/espço, todas as possibilidades de existência. É nesse sentido que, para Masolo (2010), o sujeito colonizado está submetido a um regime de dominação que o torna algo mono, porém sua resistência opera na inventividade em ser poli.

Este trabalho se justifica na defesa de uma proposta de educação não monorracionalista, que reconheça o corpo como esfera do sentir/fazer/pensar,

tendo a noção de corporeidade como gramática. E mais uma vez reforço a urgência de se repensar a política do conhecimento e considerar outras possibilidades epistemológicas que extrapolem a razão moderna ocidental (Tavares, 2020). Desta forma, aposta-se no entendimento da corporeidade como linguagem articulada em ações coordenadas e em múltiplas facetas até configurar o existir dos sujeitos (Tavares, 2012).

Para tal discussão, é relevante a abordagem da relação da educação com a cultura, focalizando as culturas afrodiaspóricas. Dessa maneira, as corporeidades afrodiaspóricas nos processos educativos dentro e fora da escola emergem como enfrentamento da narrativa de negação do corpo negro. Para isso, iremos ressaltá-lo aqui como protagonista desse processo.

Entretanto, no que tange à lógica dominante, é adotado um sentido de educação como política de salvação que impõe uma padronização, um modelo formal, um universalismo abstrato. Isso, como apontam Costa, Torres e Grosfoguel (2020), padroniza um modo de saber baseado na razão e na lógica que nega o corpo e as outras dimensões do ser.

Esse padrão contraria nossa existência plural e torna ainda mais difícil a relação nos espaços escolares, pois tal padronização engessa e nega a diversidade ao retirar de nós o potencial criativo e a pluralidade de expertise que encantam e pulsam vida, deixando uma existência morta. A cultura é elemento essencial para a vida em sociedade e está presente em todas as práticas sociais, dando-lhes significado. E não seria diferente nas escolas.

A partir do currículo a cultura pode ser reiterada! Estudos realizados sobre a temática currículo e cultura corroboram com a afirmação de que a educação tem como objetivo conservar e transmitir as experiências humanas – experiências culturais. Através do currículo, a escola cumpre a função de agente do processo de homogeneização cultural, promovendo o processo de transmissão e assimilação da cultura considerada legítima (Moreira, 2012). De forma intencional, formal e sistematizado. Desconsiderando o fato de os alunos já chegarem ao espaço escolar com suas experiências, fruto de diferentes cotidianos e contextos culturais.

Se considerarmos que a cultura valorizada na educação formal é a hegemônica, estão garantindo a sua continuidade, que forja identidades culturais homogêneas. E assim, vivenciam amargamente nos espaços de educação formal práticas sociais racistas que silenciam os sentidos ao impor um modelo castrador da corporeidade.

Tais práticas negam ao corpo o direito de sentir, negam outras perspectivas sensoriais e negam a possibilidade de conexão com a percepção, no sentido mais amplo do perceber, ou seja, para além do corpo como existência/funcionamento

meramente biológico, mas, sobretudo, político e simbólico.

E dessa maneira, não se reconhecem outros modos de produção de saberes, outras epistemologias. Esses outros modos de saber, autorizados ou não, possibilitaram o cruzamento, a ressignificação dos saberes e a integração das dimensões do ser, mantendo-nos vivos no sentido amplo, pois a existência é múltipla e tem no corpo, acervo de saber, a possibilidade de expansão e integração.

Tal dominação no âmbito do saber é produto do processo de colonialidade, que valida e regula o que é ou não considerado conhecimento e como esse conhecimento será acessado. Esse é um princípio político que fundamenta o racismo/ colonialismo, visto que:

A gênese do projeto educacional brasileiro se constitui a partir das missões cristãs, das catequeses e das políticas de conversão. Nesse caso, compreendo a perspectiva da conversão não somente centrada na dimensão religiosa, mas por todas as formas de um pensamento que se quer único (Rufino, 2019, p. 81).

O racismo afeta as possibilidades de constituição do ser. Desde o seu caráter biológico, com teorias de superioridade racial baseadas em discursos eugênicos, que inauguram parte do pensamento científico brasileiro e justificam a hierarquia social e suas consequências, o que ainda hoje orientam as políticas de morte da população negra. Como também a formulação dos conhecimentos científicos.

A produção cultural, o legado histórico que se constituiu enquanto saber que deve orientar os conhecimentos é norteadada por uma lógica eurocentrista, que, por sua vez, consagrou-se na célebre frase de Descartes, “Penso, logo existo”, elaborada em 1637. Essa afirmativa inaugura o pensamento universal, condição que autoriza a política do conhecimento (Costa; Torres; Grosfoguel; 2020).

É o marco do dualismo mente/corpo e da tentativa de descorporificar o conhecimento. Tentativa porque, apesar da desvalorização das sensações e percepções corporais como fonte de conhecimento, é só a partir da sua corporificação que ele é capaz de comunicar algo.

A célebre máxima descartiana também gera como efeito o reforço da desumanização dos grupos que se orientam para além da razão instrumental, aquela apreendida pela modernidade ocidental. Ou seja, grupos que têm como orientação de saber outras percepções de mundo. Neste caso, destaca-se que, no modelo dominante, o pensar racional é condição para existência.

Sendo assim, qualquer cognição que se estabeleça por modos diferenciados não se encaixa na categoria de validade existencial. “A desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado da negação ontológica” (Costa, Torres e Grosfoguel, 2020, p. 12) e, desse modo, estabelece-se a relação

entre produção/validação de conhecimento e existência. Isso se reproduz na educação escolar atualmente, já que essa ainda permanece impregnada da lógica dominante colonial.

Logo, a educação que se acredita deve vincular-se a ideais contrários aos impostos pelo modelo dominante. E catalisa no caos e no conflito as possibilidades de diálogo criador que congrega existências. E compreende que sempre existirão tensões entre a emergência de ações educadoras que transgridem os padrões dominantes e modos conservadores desses padrões. E a escola, local performativo da educação, tem o seu cotidiano complexo e diverso, tensionado pela ordem, mas que se mantém viva pela desordem.

No entanto, perseguisse uma promessa universal idealizada que nega o conflito, o caos, o novo as diferenças. Desse modo, a escola é que também mais colabora com o apagamento da pluralidade cultural Grosfoguel (2016) sinaliza em seus estudos que as experiências ocidentais assumem um caráter universal que as privilegiam. Contudo, para começar a colocar limites em tais privilégios, é necessário que a discussão cultural e o reconhecimento da diversidade nos diferentes espaços de formação sejam considerados antes de qualquer prática pedagógica.

No contexto de um mundo racializado onde os termos da classificação racial determinam o que é padrão, o signo negro se posta como destituído de cultura, logo, de humanidade. A partir do cenário de degradação histórica, escravização e colonização, montou-se uma trama de humilhação e traumas que, como bem disse Fanon (2008), aprisionou-nos em uma zona do não-ser e de morte social. Daí por diante, experimentamos toda a sorte desufixo “cídio”, que, acompanhado do radical, tem o significado de “morte”, “extermínio”, isto é, estamos falando de extermínios.

Entre eles o epistemicídio, que, abordado por Carneiro (2005), trata da morte do conhecimento ou dos sujeitos produtores de tal conhecimento, operando efeitos no plano simbólico e discursivo, ou seja, nas dinâmicas culturais como um todo. Desse modo, vivenciamos a colonialidade do ser, do saber e do poder (Grosfoguel, 2016) que se substanciou do discurso de hierarquias raciais.

No entanto, dos legados deixados da afrodiaspóra, o que sabemos é que uma parte dessa ancestralidade foi forçadamente retirada da África e aqui se reinventaram. Dessa diáspora, nasceram os afro-brasileiros, negros (pretos e pardos) no Brasil. É a partir desse lugar e dessa experiência de serem negros e negras no Brasil, atravessados pelos traumas da escravização, que se reflete as produções de enunciados culturais incorporados no corpo memória.

Mas, apesar dos consideráveis avanços políticos e sociais, a luta pelo direito à memória, à narração das histórias de nossas vidas e ao reconhecimento

das produções culturais afrodiaspóricas ainda é uma constante que precisa a todo tempo ser atualizada para não cair nas armadilhas da aculturação, o que nesse caso é também parte do processo de epistemicídio.

Os saberes afrodiaspóricos não são engessados na lógica reduzida da razão. Apesar do genocídio e epistemicídio, disputam-se sentidos e significados que são apropriados pelos diferentes sentidos corporais por excelência (Tavares, 2020). Por isso, é necessário refletir sobre as experiências e produções culturais afrodiaspóricas corporalmente vividas, a partir de um lugar político e epistêmico onde socializam e observam o mundo.

Os negros sequestrados em África chegaram ao Brasil com o corpo, palavra e um conjunto de valores ético/estéticos comuns entre os diferentes grupos étnicos. Trindade (2005) nos sinaliza o quanto foi necessário a resignificação e sistematização desse conjunto de valores em valores civilizatórios afro-brasileiros. E que nos dias de hoje orientam e organizam as experiências afrobrasileiras, delineando uma nova forma de sobreviver ao contexto desumano e devastador da colonização.

No espaço/tempo da escola, as histórias dos diferentes sujeitos negros, não negros e brancos se cruzam, reencontram-se para um objetivo comum. No entanto, nesse mesmo lugar, muitas vezes esses sujeitos se perdem. As narrativas passadas que se cruzam a histórias do presente, dentro e fora do espaço/tempo escolas, mostram como a ideia de linearidade do tempo não condiz com as formas africanas e afrodiaspóricas de se relacionar, às quais desejos, inquietações, lembranças e fazeres não se curvam. Pelo contrário, faz pulsar nos corpos uma gramática dissidente de movimentos discursivos.

Mesmo que os modelos de educação formal correspondam a uma lógica cartesiana, hegemônica e homogênea, na tentativa de padronizar, eles servem como um caldeirão de corpos em expansão. Em outras palavras, a relação e a ambivalência estão postas. Essas relações não são romantizadas, nem tampouco suavizam as violências, mas nos dizem que corpos coexistem e nos convidam a fazer outra leitura ou até mesmo nos alfabetizar nas gramáticas corporais, validando-as como saberes, cultura, conhecimentos de potencial humanizador e sensível dos grupos étnico-raciais subjugados

As estratégias de engessamento dos sentidos não são algo restrito à escola. E o controle dos corpos não se encerra na educação básica. Caso contrário, não viveríamos ciclos de manutenção de poder.

A pesquisa em questão se assenta nas leituras de experiências como estudante, professora de Educação Física, pesquisadora e educadora, e principalmente como uma mulher negra. Que apesar das marcas de origem que localizam a diáspora africana, há a vivência de experiências que reconectam às memórias coletivas e, a partir dessa reconexão, acesso os saberes reminiscetes

que fazem do corpo campo de pesquisa deste estudo.

Como dito, o corpo é o campo de pesquisa porque é a partir dele que as narrativas serão cosidas fio a fio e performadas nas suas múltiplas possibilidades. No entanto, são as memórias do arquivo mnemônico coletivo que fomentam as lacunas da diáspora. E hoje percebe-se a importância de ter acesso às memórias coletivas para a construção de quem se é.

O controle dos corpos era e é a ordem nos diferentes espaços de educação formal, fato que extrapola os muros das instituições. Mas, ainda bem que esses corpos são desobedientes! Os saberes corporais afrodiaspóricos assentados nas memórias não verbais, por uma espécie de antropofagia das diferentes culturas africanas presentes no cotidiano, contextualizados e remodelados, compõem subjetividades, que tem no corpo sua fala.

Como diz Tavares (2012), o corpo foi e tem sido a principal arma dos negros para ativar uma resistência e empreender o registro de sua história e rebeldia. Uma tecnologia oralmente recontada por diferentes gramáticas.

O DIREITO À MEMÓRIA NEGADA NA DIÁSPORA AFRICANA

Retomando o curso da história do desterramento dos negros sequestrados do continente africano com suas bagagens: o corpo, a palavra e um conjunto de valores civilizatórios afro-brasileiros que permitiram a manutenção e a ressignificação das experiências sociais coletivas, e que, ainda nos dias de hoje, são uma das principais estratégias de restituição da humanidade e sobrevivência. As experiências afrodiaspóricas no Brasil têm seu início ainda no traslado África/Brasil, com a morte física e simbólica daqueles que entraram no tumbeiro e o rompimento das identidades e individualidades.

Porém, o desterramento apesar de forçar o descarrilhamento das histórias, não é capaz de impedir o movimento pendular da memória (Martins, 2021). Essa memória, além de estar na cor da pele de alguns, está também nos costumes, nas produções culturais, valores, estética e todas as formas de expressão, provando que o amontoamento no porão dos navios não sufocou as Áfricas que respiram em cada um.

Seguindo o pensamento de Gomes (2017), os corpos habitados são também encarnados de memórias corporais únicas e plurais. E encantados de uma corporeidade multifacetada e articulada de fazeres e saberes afro diaspóricos comunitários.

A materialização de ações e atitudes dialogam a todo tempo com as rupturas e vazios gerados por esse traslado África-América, mais precisamente Brasil. Singularmente, elas se comunicam em uma conexão que rompe a ideia de tempo/espaço, configurando uma relação pendular entre lembranças

e esquecimento (Martins, 2021), por meio da qual as experiências de saberes vividas constituíram a memória coletiva do negro brasileiro. É o que mostra a disputa pela validação desses saberes, que apenas no ano de 2003 se constituiu como a Lei 10.639/2003 (Brasil, 1996).

Falando da Lei 10.639/2003, é preciso pontuar que o direito à educação é uma reivindicação que sempre foi perseguida pela população negra. Em um primeiro momento, a reivindicação era para ter direito ao acesso à educação. Porém, ainda hoje, seguisse a trilha da educação, perseguindo a validação, legitimidade e o reconhecimento dos saberes e conhecimentos afrodiaspóricos nas suas diversas formas de se fazer compreender, suas epistemologias e todo o pluriverso cultural que os constitui. Ou seja, a busca ainda é pelo reconhecimento da humanidade.

A realidade racial brasileira não é uma harmonia das cores, fato comprovado nas estatísticas de violência. Por isso, combater o racismo e a produção de não existência ainda é prioridade (Gomes, 2017), o que faz com que se tenha de provar a validade de vidas negras com atitudes que demandam valorização cultural, resgate e contextualização da história e dos saberes construídos na dinâmica cultural afrodiaspórica, em uma constante busca por emancipação.

Saberes e conhecimentos produzidos pela comunidade afrodiaspórica são constituídos em uma relação que extrapola a perspectiva da ciência moderna. Mas será que são validados como conhecimento essas outras formas de conhecer?

De acordo com Gomes (2017), a relação entre os conhecimentos científicos modernos e as outras formas de conhecer se estabelecem pela ausência; inexistência e invisibilidade, constituindo o que Boaventura de Souza Santos em sua obra citada por Gomes (2017), chama de pensamento abissal. Indo além, o pensamento abissal despreza os sujeitos que produzem esses saberes. Portanto, esse pensamento possui uma estreita relação com o epistemicídio já citado.

As violências coloniais deixaram marcas físicas e simbólicas, classificando-os como despossuídos de valores, humanidade, civilidade e objetificando os corpos. Ainda hoje, utiliza-se dos artifícios da imposição para introjetar no ser negro a subjetividade do sujeito branco como salvação e humanização (Souza, 1983) a partir de experiências que limitam os conhecimentos ao domínio da razão, vedam os sentidos, dificultando a percepção de como a essa violência, de maneira direta ou indireta pode afetar.

As performances são verdadeiros documentos criptografados, fruto de uma produção social coletiva, inscritas na memória corporal e expressa por nossa corporeidade como linguagem. Ou seja, a linguagem corporal, com seus códigos, sentidos e significados, investem ao corpo o potencial cognitivo. Quando se tem a oportunidade de vivenciar; reproduzir e recriar essas performances, há uma comunicação com os corpos de maneira ampliada: acessando o corpo

arquivo/memória, traduzindo essas produções, comunicando-se no mesmo tom, falando a mesma linguagem corporal.

Entretanto, diante do contexto de terror em que se vive, há o sofrimento de uma atrofia da memória corporal e um embranquecimento da linguagem corporal. Como consequência, têm-se alteração do esquema corporal, que, por sua vez, passa a se constituir com referências de uma cultura binária, que exclui o corpo de forma proposital, a fim de apagar a identidade racial, que tem o corpo e o movimento como uma das suas melhores enunciações.

Para Fanon (2008), o esquema corporal é a construção do Eu enquanto corpo no interior de um mundo espacial e temporal. É a consciência do corpo, de suas partes e de como esse conjunto funciona no meio social, fato que envolve conhecimentos, a percepção que tenho do meu corpo, a imagem corporal e as possibilidades e vivências ofertadas. A comunicação com o meio externo, que dá sentido à linguagem corporal acontece a partir da consciência corporal.

Como qualquer construção, o esquema corporal é também dependente das relações sociais estabelecidas e das experiências que se vivencia. No entanto, experiências de racismo desqualificaram as produções culturais afrodiaspóricas, contribuindo para a conscientização corporal construída tornar-se dúvida, haja vista que a consciência de quem eu sou, o que posso ser e onde posso estar passam pelo crivo do olhar do outro.

O racismo afeta a construção do esquema corporal e a relação que se estabelece com o corpo, impondo como se deve ser e como se deve fazer. Dessa forma, o esquema corporal vai se construindo pelo outro e para a utilidade do outro. Porém, na medida em que são utilizadas referências de saberes não fragmentados, que valorizam uma ética/estética não hegemônica, dando lugar à liberdade de expressão dos corpos, conecta-se com à memória ancestral, que se performa de maneira espiralar (Martins, 2021).

Tomar como referência o caráter espiralar de nossas corporeidades, também como memória ancestral, pode ser capaz de contribuir para a construção de um esquema corporal que se enuncia com mais amorosidade e harmonia a partir de um corpo predominantemente vivido e pensado como fonte de vida, prazer, memória e de saber. (Martins, 2021).

A RESTITUIÇÃO DE OUTROS SISTEMAS DE COGNIÇÃO

Muniz Sodré afirma, no prefácio de *Dança de guerra*, livro escrito por Tavares, aponta que há elementos comuns a todas as práticas corporais afrodiaspóricas, como, por exemplo, a capacidade de se autonarrarem, a funcionalidade comunicativa, curativa, e de autoafirmação. Essa afirmativa corrobora, em outras palavras, o que vem a ser a natureza ética/estética de tais

práticas nas palavras de Leda Maria Martins (2021). Há características estilísticas que são veiculadas através do movimento.

Uma boa parcela das práticas corporais enunciadas na atual realidade cultura que de hoje, são partes de um saber nascido na diáspora. São gramáticas insurgentes, que atuam na correlação de forças da colonialidade do ser/saber/poder, desestabilizando o poderio colonial através da restituição dos arranjos sensíveis da existência a partir do corpo (Tavares, 2012).

Ora, é necessário que esses arranjos sejam restituídos, permitindo acesso a memórias afetivas para que de fato o corpo seja texto, afrografia, expresso pela corporeidade a partir das oralituras (Martins, 2021), comunicando um discurso de saberes afrodiaspóricos (Rufino, 2019).

Esse conjunto de fazeres que traduzem a identidade sociocultural à medida que são materializados nas práticas cotidianas por meio de gestuais, ritmo corporal, corporeidade e comunicação, funcionam como armas para a preservação da cultura afrodiaspórica. E o acesso a tal saber só é possível graças à inteligência corporal.

Esse potencial de acessar, preservar saberes e valores comunitários, fruto de experiências de luta e, sobretudo, de ludicidade, é o que se chama, a partir da contribuição de Tavares (2020), de corpo arquivo. Esse corpo arquivo funciona como uma espiral helicoidal na perspectiva de tempo espiralar e memória pendular (Martins, 2021).

Nesse entendimento, em cada experiência sentida, têm-se a oportunidade de percorrer e acessar a mensagem arquivada em tal espiral helicoidal para responder tal estímulo de forma ressignificada ou não. No entanto, nem todo corpo arquivo (Tavares, 2020) tem a possibilidade de comunicar e expressar com liberdade essa memória.

Falar de corpo não é restringi-lo ao entendimento biológico, mas ressaltar o potencial que o corpo biológico, que é também uma construção social, cultural, histórica e, sobretudo ancestral. Os trejeitos, movimentos, bailados, o ir e vir, as respostas corporais, os adornos que comunicam as características estilísticas do grupo social dão o tom do entendimento de corpo que se propõem (Martins, 2021).

As corporeidades esculpem nos corpos as tessituras de diferentes saberes. Como diz Martins (2021), como um tecido de memória e histórias em exercício do tempo espiralar, no coletivo é que serão garantidas as tradições em movimentos tramados no corpo. Isso porque as corporeidades negras dialogam entre si e com o ancestral à medida que performam os saberes da afrodíaspóra.

O tempo, nas palavras de Martins, é vivo e está em movimento. Presente e futuro só se estabelecem a partir do passado. A pessoa que sou é a materialização do que prevaleceu desta relação de temporalidade (2021):

A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e transforma, e que em tudo incide. Um tempo ontologicamente experimentado como movimento contíguo e simultâneo de retroação, prospecção e reversibilidade, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro. É através da ancestralidade que se alastra a força vital, dínamo do universo, uma de suas dádivas (Martins, 2021, p. 63).

O traslado África-Brasil configurou outra relação com o tempo/espço no Brasil, reinaugurando na América outra relação com o tempo que não se apoia na ideia do tempo linear progressivo das experiências da terra. Nas palavras de Martins:

Um tempo ontologicamente experimentado como movimento contíguo e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidade, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro (Martins, 2021, p. 63).

No movimento de giro para trás e para frente, potencialmente transformador, figura uma relação espiralar, na qual a ancestralidade é viva a partir do momento em que é experiência acumulada no vivo porque o tempo para essas culturas afrodiapóricas é outro. De certo, ao falar sobre esses saberes, depara-se com um “know-how” que não pode ser compreendidos e explicados cientificamente, nos moldes tradicionais que operam a racionalidade.

Visto que a memória do conhecimento não se resguarda apenas nos lugares de memória. A partir da relação afetiva com a experiência vivida, esses saberes podem se comunicar com as emoções para um despertar da consciência ampla para o plural (Martins, 2021).

O corpo fala, comunica. Fala de suas sabenças inscritas, grafadas na memória e expressas nas oralituras (Martins, 1997; 2021). E aqui considera-se como oral tudo aquilo que foge da métrica colonial: é o saber que se ensina fora dos padrões, que está na memória, na performance ritualizada, nos afetos, cheiros e sons que fazem vibrar o corpo. O dito oralitizado se inscreve no corpo e produz conhecimentos. Fixa saberes que serão ressoados na corporeidade, como forma de criação e expansão, o que representa uma afronta ao pensamento moderno de humanidade.

Como dito por Martins (2021), a oralidade é corporal por excelência. E há um advogar sobre o que é mais importante, se são as textualidades escritas ou as textualidades oralizadas. O que se propõe é a valorização de outros modos de grafias do saber sem hierarquizar. Saberes estes que se espriam no bailar das palavras, no ecoar dos gestos e na musicalidade das relações que recitam trechos da memória pendular que dá o tom da diáspora africana no Brasil.

A memória pendular é viva e se conserva nos ambientes de memória, que podem se constituir de repertórios orais, motores, gestuais, hábitos e costumes. Ou seja, expressos no e pelo corpo de modo a reproduzir, preservar e transmitir saberes, o que confirma a afirmativa de Martins (2021), que confere ao corpo o papel de dar voz como portais de inscrição de saberes de várias ordens. Se a memória do conhecimento se institui no corpo na/ e pela performance, é na corporeidade que se traduz em presença.

Dito isso, segue-se um modelo de educação que contraponha a colonização, que responda com as múltiplas possibilidades de vida, que parta do princípio da necessidade de considerar o ser total, ecológico, suas sabenças, experiências, sentidos e corporeidade imbricados na produção de saberes. Essa educação não necessariamente precisa se dá nos espaços fixos de educação formal, pois, como já dito, a educação é um fenômeno social e, talvez por isso, o corpo e suas escritas sejam os lugares privilegiados para pensá-la.

No entanto, é preciso que as experiências sejam oferecidas e vividas corporalmente para que de fato haja o aprendizado significativo, que potencialize a existência do outro. Um viver corporalmente, enfatizando o ser total, integrando seus sentidos para a desconstrução do binarismo corpo-mente, oralidade e escrita.

Caso contrário, há o contínuo reforço da lógica acumulativa, amplamente criticada por Paulo Freire como educação bancária, firmando que a educação, do modo que está dada, fragmenta o ser a partir de uma visão cartesiana que tende a desconsiderar a corporeidade e as dimensões do sentir, atendendo a um discurso de preparação para ser em um provável futuro.

Para fundamentar a compreensão da corporeidade como pulsão de vida nos corpos, e mais precisamente nos corpos negros, que são o foco da pesquisa, é preciso costurar a relação dos conceitos de memória, tempo, corpo arquivo, identidade e pertencimento que foram adotados. Isso porque eles estão imbricados na tentativa de reafirmar o léxico de mundo que se acredita ser necessário potencializar para um retorno afetivo que possa contribuir na emancipação do aprender e apreender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

- COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afro diaspórico**. 2.ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção cultura negra e identidade).
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan.-abr. 2016.
- MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.
- MARTINS, Leda. Maria. **Performance do tempo espiralar, poética do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Codogó, 2021.
- MASOLO, Dimas. A. Filosofia e conhecimento indígena uma perspectiva africana. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula, **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 313- 337.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org). **Currículo: Questões Atuais**. 18. ed. Campinas, SP, 2012.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**, v. 22, p. 30-36, 2012.
- TAVARES, Julio Cesar de. **Dança da guerra - arquivo e arma: elementos para uma Teoria da Capoeiragem e da Comunicação Corporal Afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- TAVARES, Julio Cesar de. “Ginga” como pensamento orgânico: políticas cognitivas e o projeto ontológico da diáspora africana. *In*: TAVARES, Julio Cesar de (Org). **Gramáticas das Corporeidades Afrodiaspóricas: Perspectivas etnográficas**. Curitiba: Appris, 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES



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 22 livros, sendo 14 deles na área racial, como o “Dicionário racial: termos afro-brasileiros e afins - volumes 1 e 2 e autor de quatro livros, sendo três na área racial: “História da raça, mestiçagem e branqueamento da população no Brasil”, “Como conversar com crianças sobre racismo e diversidade” e “Branco com branco, preto com preto: eugenia e branquitude no Brasil”. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação CNPq/UNISC e do Observatório de Educação e Biopolítica - OEBIO. Colunista do portal Soteroprosa. Instagram @debateracialpolitico. E-mail - manueljunior@ifba.edu.br



Tauã Lima Verdan Rangel

Estudos Pós-Doutorais desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2019-2020 e 2020-2021. Doutor (2015-2018) e Mestre (2013-2015) em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista Lato Sensu em

Direito, nas seguintes áreas: Direito Constitucional (2019-2020); Direito do Consumidor (2019-2020); Direito da Infância, da Juventude e do Idoso (2019-2020); Direito Administrativo (2016-2018); Direito Ambiental (2016-2018); Direito de Família (2016-2018); e Práticas Processuais, Processo Civil, Processo Penal e Processo do Trabalho pelo Centro (2014-2015). Especialista Lato Sensu em Docência e Gestão do Ensino a Distância (2019-2020) e Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas (2017-2018). Bacharel em Direito (2007-2011). Integrante do Grupo de Pesquisa Direitos Fundamentais e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Pessoas com Deficiência e Inclusão Social/UFF e do Grupo de Pesquisa em Política Criminal/UFF. Líder do Grupo de Pesquisa Faces e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito, vinculado à Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). Editor da Revista do Direito - FDCI (ISSN: 2595-5462), vinculada à Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). Líder dos Observatórios de Justiça & Conflitos Socioambientais, Rurais & Urbanos; Direito, Gênero & Sexualidade; e Direito, Alimentação e Segurança Alimentar e Nutricional. Autor, pela Editora Iole, da coleção “Escritos Jurídicos” sobre o Projeto de Florença (2023), sobre Acesso à Justiça (2023), sobre o Pós-Pandemia (2023), sobre Emergências Sociais (2022), sobre Justiça Social (2022), sobre Liberdade Familiar (2022), em tempos de Pandemia (2022), sobre Vulnerabilidade (2022), sobre Sexualidade (2021), sobre Direitos Humanos (2021), sobre Meio Ambiente (2021), sobre Segurança Alimentar (2021) e em Tempos de Covid-19 (2020). Autor, pela Editora Pimenta Cultural, da coleção “Direito em Emergência” (v. 1, 2 e 3) (2020, 2021 e 2022). Autor dos livros: Segurança Alimentar e Nutricional na Região Sudeste (Editora Bonecker, 2019); e Fome: Segurança Alimentar e Nutricional em pauta (Editora Appris, 2018). Organizador principal, pela Editora Schreiber, dos livros “Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios”, “Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação”, “Educação e abordagens étnico-raciais: interdisciplinaridades em diálogo”, “20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.45/08: avanços, conquistas e desafios” e “Abordagens étnico-raciais: necropolítica, raça e interdisciplinaridades”. Correio eletrônico: taua_verdan2@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Ações afirmativas 11, 12, 75, 76, 80, 82, 161, 164, 169, 176, 179, 181, 196, 204, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 217, 220, 238
- África 36, 40, 41, 42, 43, 48, 51, 52, 53, 59, 160, 219, 238, 241, 244, 251, 252, 253, 257
- Africana 13, 21, 22, 23, 35, 36, 40, 41, 42, 53, 55, 71, 72, 73, 74, 77, 81, 82, 109, 132, 133, 211, 215, 223, 237, 252, 257, 259
- Afro 10, 12, 13, 18, 19, 20, 23, 35, 36, 40, 42, 43, 45, 51, 53, 54, 55, 60, 66, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 128, 132, 133, 135, 136, 139, 203, 211, 213, 245, 247, 248, 251, 252, 253, 261
- Alunos 21, 31, 34, 37, 48, 49, 52, 59, 60, 62, 63, 64, 80, 82, 93, 100, 103, 104, 112, 134, 136, 139, 146, 149, 161, 165, 170, 179, 181, 199, 226, 230, 249
- Antirracista 13, 14, 20, 22, 23, 27, 32, 37, 43, 47, 51, 53, 55, 57, 60, 61, 65, 66, 67, 77, 81, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 114, 116, 118, 122, 129, 133, 134, 138, 176, 177, 178, 183, 200, 203, 210, 233, 235, 239, 242
- Aprendizagem 8, 19, 34, 38, 48, 49, 71, 96, 98, 106, 115, 117, 118, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 146, 152, 155, 225, 227, 230, 247
- Autoestima 41, 47, 59, 81, 82, 86, 90, 91, 92, 93, 111, 113, 114, 116, 117, 139, 145, 202, 227, 231

B

- Branquitude 7, 8, 10, 28, 32, 57, 120, 122, 124, 125, 202, 211, 214, 238, 244, 261

C

- Científico 12, 15, 30, 37, 44, 96, 102, 108, 119, 121, 153, 184, 190, 191, 222, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 250
- Comunidades tradicionais 74, 222, 226, 227
- Corpos 7, 8, 71, 80, 81, 84, 123, 127, 185, 191, 199, 202, 204, 209, 212, 214, 252, 253, 254, 255, 256, 258
- Cotas 75, 76, 77, 83, 109, 112, 160, 161, 162, 163, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 181, 196, 203, 207, 208, 211, 212, 214, 218, 219, 238, 245
- Crianças 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 65, 86, 90, 91, 92, 93, 146, 151, 153, 154, 185, 197, 198, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 261
- Cultura 13, 18, 20, 21, 22, 23, 30, 35, 36, 41, 42, 43, 47, 49, 55, 58, 59, 60, 63, 66, 71, 72, 74, 77, 81, 82, 87, 88, 96, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 109, 110, 111, 114, 116, 119, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 146, 172, 182, 203, 206, 211, 222, 228, 229, 230, 241, 248, 249, 251, 252, 255, 256, 259
- Culturais 11, 12, 13, 28, 31, 35, 48, 49, 51, 52, 65, 71, 73, 74, 79, 81, 82, 100, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 119, 121, 125, 133, 136, 139, 145, 188, 212, 213, 214, 225, 226, 236, 245, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 255

Cultural 11, 13, 14, 18, 19, 25, 30, 32, 34, 36, 49, 50, 66, 68, 71, 80, 81, 82, 83, 90, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 132, 133, 134, 138, 140, 141, 145, 183, 185, 191, 199, 202, 213, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 231, 238, 241, 249, 250, 251, 254, 256

Curriculo 12, 25, 30, 35, 36, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 70, 87, 88, 93, 94, 110, 115, 121, 123, 134, 137, 138, 141, 146, 147, 199, 206, 215, 218, 221, 222, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 241, 244, 249

D

Deficiência 39, 40, 146, 162, 163, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 192, 200, 206, 218

Descolonização 11, 12, 19, 24, 45, 46, 51, 52, 54, 55, 72, 83, 211, 212, 214, 222, 227, 259

Desigualdade 31, 35, 52, 76, 109, 110, 112, 118, 120, 124, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 146, 200, 202, 205, 237, 240

Desigualdades 8, 11, 12, 50, 52, 61, 72, 74, 76, 80, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 143, 145, 153, 157, 160, 161, 174, 186, 191, 198, 199, 208, 210, 212, 214, 229, 236, 238

Direitos 11, 12, 15, 18, 19, 35, 72, 73, 125, 126, 127, 128, 145, 146, 154, 155, 157, 160, 161, 180, 182, 183, 186, 187, 190, 191, 192, 196, 199, 200, 205, 210, 219, 229

Diretrizes 23, 43, 44, 68, 93, 132, 133, 137, 138, 140, 156, 199, 204, 205, 206, 218, 222, 229, 231, 244, 258

Discriminação 11, 19, 30, 73, 77, 83, 93, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 122, 123, 128, 130, 134, 138, 151, 170, 177, 185, 201, 212, 214, 230, 235, 241

Diversidade 7, 11, 13, 18, 20, 26, 36, 43, 46, 49, 52, 53, 55, 62, 100, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 132, 133, 134, 137, 141, 150, 157, 164, 169, 173, 175, 176, 178, 195, 208, 212, 214, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 235, 236, 239, 241, 245, 246, 248, 249, 251, 259, 261

Docente 19, 27, 36, 44, 54, 55, 58, 69, 70, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 92, 98, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 179, 180, 203, 216, 227, 234, 238, 245

Docentes 11, 13, 14, 31, 34, 49, 57, 60, 66, 69, 77, 107, 111, 114, 116, 123, 125, 132, 134, 138, 140, 144, 170, 177, 191, 193, 199, 203, 205, 229, 233, 234

E

Educação 1, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 60, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 81, 82, 88, 89, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 103, 107, 109, 110, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 163, 170, 174, 180, 191, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 210, 211, 212, 217, 218, 219, 221, 222, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 258, 259, 261, 262

Educadores 13, 14, 17, 18, 26, 34, 38, 43, 45, 72, 95, 96, 100, 104, 113, 226, 239, 240, 241, 243, 246

- EJA 4, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157
- Engajamento 46, 98, 107, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 123, 126, 132, 134, 136, 138, 139, 140, 229
- Ensino 9, 11, 12, 17, 20, 23, 30, 31, 35, 36, 37, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 70, 71, 74, 75, 76, 82, 86, 88, 89, 91, 92, 95, 96, 98, 100, 109, 111, 116, 119, 125, 131, 132, 133, 137, 139, 141, 146, 147, 149, 151, 153, 154, 159, 161, 163, 164, 167, 169, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 186, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 237, 238, 239, 240, 244, 247, 261
- Epistemologias 12, 13, 14, 45, 48, 51, 52, 54, 94, 109, 122, 123, 125, 128, 157, 207, 209, 210, 211, 212, 215, 227, 228, 248, 250, 254
- Equidade 15, 16, 49, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 138, 146, 151, 162, 170, 172, 174, 176, 178, 186, 208, 210, 213, 229, 230, 236, 243
- Escola 11, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 62, 64, 66, 73, 75, 78, 80, 81, 85, 86, 88, 90, 112, 113, 114, 133, 134, 135, 139, 147, 150, 151, 152, 155, 179, 180, 198, 201, 206, 218, 225, 226, 227, 229, 230, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 247, 249, 251, 252
- Escolar 9, 11, 16, 21, 23, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 86, 87, 91, 99, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 132, 133, 136, 137, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 151, 155, 156, 195, 197, 199, 201, 222, 225, 226, 229, 230, 234, 236, 240, 242, 249, 251
- Escolas 12, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 42, 43, 52, 58, 60, 61, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 81, 82, 86, 90, 109, 111, 118, 133, 135, 136, 140, 141, 146, 147, 161, 162, 163, 170, 178, 195, 199, 211, 228, 230, 238, 240, 242, 249, 252
- Estudantes 12, 17, 21, 22, 23, 30, 31, 37, 47, 48, 49, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 70, 72, 75, 76, 77, 80, 92, 95, 96, 97, 100, 104, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 127, 128, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 187, 193, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 217, 218, 219, 222, 226, 227, 229, 230, 236
- Étnico-raciais 9, 10, 11, 13, 16, 18, 32, 46, 47, 55, 61, 67, 70, 71, 73, 74, 134, 141, 159, 161, 163, 171, 173, 177, 182, 219, 236, 240, 243, 252, 261, 262
- Exclusão 46, 67, 73, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 123, 125, 127, 128, 132, 133, 134, 138, 142, 145, 149, 151, 172, 192, 201, 209, 211, 214, 230
- F
- Formação 9, 14, 16, 18, 34, 36, 38, 42, 43, 49, 51, 54, 59, 65, 66, 69, 72, 73, 74, 82, 86, 87, 93, 95, 97, 100, 107, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 143, 145, 151, 159, 160, 166, 167, 176, 177, 178, 183, 186, 187, 191, 199, 205, 226, 227, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 251

G

Gênero 17, 63, 87, 110, 112, 121, 123, 125, 128, 132, 134, 135, 137, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 194, 195, 199, 204, 214, 229, 234, 238, 239, 240

H

História 10, 11, 14, 18, 23, 32, 36, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 54, 60, 71, 72, 74, 82, 93, 95, 119, 131, 141, 142, 157, 199, 206, 218, 219, 221, 231, 241, 244, 261

I

Identidade 9, 18, 25, 32, 35, 39, 46, 56, 58, 62, 63, 65, 71, 77, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 185, 200, 217, 223, 227, 231, 241, 245, 247, 255, 256, 258, 259

Inclusão 35, 45, 51, 52, 54, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 119, 123, 128, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 146, 153, 159, 162, 164, 165, 173, 174, 177, 211, 213, 215, 226, 228, 230, 235, 236

Indígenas 12, 13, 17, 18, 35, 37, 52, 66, 69, 73, 138, 139, 162, 163, 178, 179, 181, 190, 198, 206, 211, 212, 218, 226, 227, 228

Interseccionalidade 9, 110, 112, 113, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 149, 150, 183, 184, 185, 187, 191

L

Literatura 9, 19, 20, 27, 28, 29, 32, 53, 54, 64, 65, 66, 110, 114, 139, 147, 165, 172, 177, 180, 214, 239, 241

Luta 11, 15, 23, 27, 36, 50, 55, 65, 90, 125, 126, 127, 128, 145, 147, 186, 187, 203, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 217, 225, 233, 238, 239, 251, 256

M

Memória 9, 18, 31, 71, 81, 216, 217, 224, 225, 229, 235, 246, 247, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258

Mulher 37, 39, 85, 86, 88, 154, 157, 184, 188, 190, 192, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 204, 239, 240, 243, 252

Mulheres 13, 35, 39, 60, 81, 85, 87, 89, 90, 92, 104, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 135, 143, 144, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 224, 233, 235, 237, 243

N

Negra 7, 9, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 47, 58, 59, 62, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 109, 114, 116, 120, 121, 129, 149, 161, 171, 174, 180, 187, 190, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 245, 250, 252, 254, 259

Negras 7, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 53, 60, 61, 62, 65, 66, 69, 71, 73, 77, 78, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 109, 111, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 145, 146, 149, 154, 155, 157, 185, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 218, 233, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 251, 254, 256

- Negro 11, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 30, 31, 32, 35, 36, 41, 55, 62, 63, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 91, 93, 114, 125, 126, 129, 134, 178, 184, 185, 192, 199, 200, 203, 207, 210, 214, 217, 219, 238, 241, 245, 248, 249, 251, 254, 259
- Negros 11, 12, 18, 21, 22, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 47, 53, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 84, 88, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 133, 134, 138, 149, 150, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 195, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 251, 252, 253, 258
- P
- Político 11, 12, 15, 16, 25, 47, 51, 55, 66, 70, 72, 74, 125, 155, 160, 163, 185, 208, 209, 211, 215, 219, 225, 236, 237, 249, 250, 252
- Preconceitos 18, 19, 21, 22, 23, 29, 71, 73, 120, 125, 126, 128, 131, 137, 138, 174, 183, 187, 236, 242
- Professores 7, 9, 16, 23, 27, 32, 34, 47, 49, 51, 52, 55, 61, 65, 66, 73, 93, 100, 101, 104, 111, 116, 131, 134, 137, 143, 152, 179, 226, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 245
- Q
- Quilombolas 9, 58, 59, 60, 61, 162, 164, 179, 181, 206, 218, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 230, 231
- R
- Raça 10, 17, 35, 51, 62, 110, 112, 120, 121, 123, 132, 133, 135, 137, 140, 143, 144, 147, 149, 150, 151, 153, 165, 177, 183, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 194, 199, 204, 207, 234, 238, 239, 248, 261, 262
- Raciais 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 23, 32, 39, 44, 46, 47, 52, 53, 55, 61, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 87, 109, 110, 111, 112, 120, 131, 134, 138, 141, 145, 159, 160, 161, 163, 169, 170, 171, 172, 173, 177, 180, 182, 184, 195, 196, 208, 210, 214, 219, 229, 234, 236, 238, 240, 243, 245, 251, 252, 261, 262
- Racial 11, 13, 18, 22, 27, 31, 32, 33, 51, 52, 54, 62, 63, 66, 70, 73, 76, 77, 80, 83, 109, 110, 113, 118, 120, 121, 124, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 146, 150, 160, 162, 163, 164, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 182, 184, 185, 202, 212, 214, 216, 218, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 250, 251, 254, 255, 261
- Racismo 8, 10, 11, 18, 21, 22, 23, 34, 35, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 55, 58, 61, 63, 67, 71, 73, 74, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 93, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 133, 135, 138, 160, 169, 172, 177, 180, 182, 184, 185, 187, 188, 192, 194, 198, 199, 200, 202, 205, 210, 215, 219, 229, 230, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 246, 247, 248, 250, 254, 255, 259, 261
- Resistência 7, 9, 12, 19, 52, 53, 54, 58, 60, 89, 114, 122, 123, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 137, 153, 184, 209, 210, 213, 217, 219, 223, 224, 240, 242, 243, 248, 253

S

Saber 10, 13, 18, 30, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 64, 71, 77, 96, 104, 105, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 136, 156, 183, 186, 187, 190, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 243, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 257

Saberes 8, 9, 11, 14, 17, 20, 30, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 67, 68, 96, 111, 114, 116, 120, 122, 125, 129, 134, 146, 147, 151, 152, 155, 156, 172, 186, 187, 190, 191, 209, 210, 212, 213, 215, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259

Sociedade 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 59, 62, 65, 71, 73, 80, 82, 86, 88, 89, 91, 95, 96, 97, 102, 106, 107, 108, 118, 120, 125, 126, 133, 139, 142, 151, 155, 163, 183, 184, 186, 187, 190, 191, 192, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 208, 214, 215, 225, 228, 231, 237, 240, 242, 249

Sujeitos 8, 12, 16, 26, 46, 50, 52, 53, 61, 71, 73, 80, 88, 100, 104, 122, 135, 146, 170, 183, 190, 191, 195, 202, 208, 209, 211, 233, 249, 251, 252, 254

T

Tecnologias 8, 18, 95, 98, 106, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 122, 125, 131, 133, 136, 138, 139, 140, 141

