



Alexandre Cohn da Silveira
Carine Gurunga de Matos
Eduardo Ferreira dos Santos
Organizadores



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

Reflexões, vivências e discussões antirracistas

REITORIA

Roque do Nascimento Albuquerque – Reitor

Eliane Gonçalves da Costa – Vice-Reitora

João Felipe Rodrigues do Nascimento – Chefe de Gabinete da Reitoria

PRÓ-REITORIAS

Lucas Nunes da Luz – Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças

Basilele Malomalo – Pró-Reitor de Relações Institucionais e Internacionais

Ricardo Ossagô de Carvalho – Pró-Reitor de Extensão, Arte e Cultura

Thiago Moura de Araújo – Pró-Reitor de Graduação

Cláudia Ramos Carioca – Pró-Reitora de Políticas Afirmativas e Estudantis

Alexandre Cohn da Silveira – Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Lucas Daniel de Mont'alverne Monteiro – Pró-Reitor de Administração e Infraestrutura

Rebeca Cavalcante Pinheiro Lima – Pró-Reitora de Gestão de Pessoas

UNIDADES ACADÊMICAS

Antônio Carlos da Silva Barros – Diretor do Instituto de Educação a Distância

Luma Nogueira de Andrade – Diretora do Instituto de Humanidades

Vandilberto Pereira Pinto – Diretor do Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável

Elcimar Simão Martins – Diretor do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza

Tiago Martins da Cunha – Diretor do Instituto de Linguagens e Literaturas

Susana Churka Blum – Diretora do Instituto de Desenvolvimento Rural

Carla Verônica Albuquerque Almeida – Diretora do Instituto de Humanidades e Letras – BA

José Weyne de Freitas Sousa – Diretor do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas

Juliana Jales de Holanda Celestino – Diretora do Instituto de Ciências da Saúde

UNIDADES ADMINISTRATIVAS

Rafaelle Oliveira Lima – Corregedora

Angela Aparecida Patrício Bandeira – Diretora do Sistema de Bibliotecas

Maria Cristina Amorim – Chefe de Auditoria Interna

Monica Saraiva Almeida – Ouvidora

Thiago Lúcio Pereira Melo – Diretor de Tecnologia da Informação

Carlos Henrique Lopes Pinheiro – Superintendente de Comunicação

Emília Soares Chaves Rouberte – Diretoria do *Campus* de Baturité

Pedro Acosta Leyva – Diretor do *Campus* dos Malês

Giancarlo Cardoso Vecchia – Chefe da Secretaria de Governança, Integridade e Transparência

PROCURADORIA FEDERAL

Alex Barbosa Caldeira – Procurador-Chefe

Alexandre Cohn da Silveira
Carine Gurunga de Matos
Eduardo Ferreira dos Santos
Organizadores

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



BAHIA | 2026

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

© 2026 Copyright by Alexandre Cohn da Silveira, Carine Gurunga de Matos
e Eduardo Ferreira dos Santos (Orgs.)

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Projeto Gráfico e Capa | Carlos Alberto A. Dantas
Revisão | Francinalda Machado Stascxak

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Educação para as relações étnico-raciais [livro eletrônico] / Alexandre Cohn da
Silveira, Carine Gurunga de Matos, Eduardo Ferreira dos Santos, organiza-
dores. -- Fortaleza, CE : Caad Cultural, 2026.
PDF

Vários autores. Bibliografia.

ISBN 978-65-984186-5-6

1. Africanidade 2. Antirracismo 3. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino
4. Educação - Finalidades e objetivos 5. Prática de ensino 6. Prática pedagógica 7.
Professores - Formação I. Silveira, Alexandre Cohn da. II. Matos, Carine Gurunga
de. III. Santos, Eduardo Ferreira dos.

26-381739.0

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Antirracismo : Educação participativa 379.26
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



SUMÁRIO

PREFÁCIO • 9

Eliane Gonçalves da Costa

APRESENTAÇÃO • 11

Alexandre Cohn da Silveira

Artigos

DA COLONIALIDADE À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E SOCIOLÓGICOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL • 27

José Mário Bispo Gonçalves Júnior

Cristina Ferreira da Silva

Adriana de Jesus

AQUILOMBAR-SE: ANCESTRALIDADE, COLETIVIDADE E LIDERANÇA NEGRA • 41

Silvana de Souza dos Santos

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SALVADOR COMO AÇÃO EFETIVA PARA DECOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO • 51

Elaine Michele dos Santos da Silva

Nadja da Cruz Silva

Teresa Cristina Rebelo

Wendy Castro Rosa

CURRÍCULO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA • 66

Mariana Protásio de Oliveira Souza

PRODUÇÃO DE ZINES E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES • 81

Isaque de Jesus Oliveira



PAULINA CHIZIANE EM SALA DE AULA: PROPOSTAS DIDÁTICAS A PARTIR DA OBRA E DO PENSAMENTO DA AUTORA • 98

Joilson de Jesus Gomes da Silva

MEU CRESPO É SAGRADO: “SE TOQUE, RAPAZ” NÃO É QUALQUER UM QUE PODE TOCAR MEU CABELO — RELATO SOBRE IDENTIDADE, ANCESTRALIDADE E AUTOESTIMA EM OFICINA DA ERER • 114

Valdete Lima Ferreira

PRÁTICAS MULTILETRADAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE PROJETOS À LUZ DA LEI 10.639/03 • 128

Luana Nascimento Marinho

LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E LITERATURAS INSURGENTES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA DAS ADOLESCÊNCIAS • 140

Maria das Graças Silva Chaves

Nelsonivia Costa de Souza

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE CAMAÇARI (2024): UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO REFERENCIAL • 158

Elda Silva Santos

Leandro Conceição Oliveira

Rose Núbia Silva Neves

Célio Santos

ORALIDADE, ANCESTRALIDADE E CURRÍCULO: NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES E NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALVADOR • 173

Lívia Teixeira Medeiros

ETNICIDADE E NEGRITUDE: SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA AFRO-INDÍGENA • 187

Taís Santos Marinho



Relatos de Experiência e Sequências didáticas

CORPO, RACISMO E CULTURA DIGITAL: IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CORPORAL NOS ANOS INICIAIS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR • 205

Saionara Santos de Oliveira

PROTOCOLO ANTIRRACISTA PARA ESCOLAS PÚBLICAS: MATERIAL ORIENTADOR • 227

Nilzete Bomfim Cardoso

PROPOSTA DE TRABALHO DE INTERVENÇÃO EM CLASSES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS • 244

Ailda Damasceno Ayrosa

Norma Borba

Tania Pereira

NARRATIVAS DE UM CORPO NEGRO BRASILEIRO RETORNANTE • 256

Macaulay Pereira Bandeira

O MEU COMEÇO • 291

Zoranei da Cruz Souza

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: VIVA A DIVERSIDADE! VOCÊ É ESPECIAL! • 301

Marileide da Silva Barbosa

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, UMA BREVE ANÁLISE REFLEXIVA DO BERÇÁRIO E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS • 320

Noêmia Verúcia Almeida Pereira

PROJETO AFRO-INDÍGENA: EXPLORADORES DO TERRITÓRIO • 341

Carla Valeria Francisca de Castro





RESPEITO, DIVERSIDADE E SUSTENTABILIDADE: DIALOGANDO COM A OBRA
QUARTO DE DESPEJO, DE CAROLINA MARIA DE JESUS • 361

Ana Vera Barros Gomes

Cássia Gabriela Rocha Oliveira

Maria de Fátima Santiago Silva

Tainan Rocha da Silva

ENTRE CANTOS E RAÍZES: SABERES AFRO-INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA • 381

Lindiana da Silva Oliveira

Taiane Pereira Dantas dos Santos

BRINCANDO DE DESCOBRIR O MUNDO ATRAVÉS DA LÍNGUA: HISTÓRIAS
CULTURAIS, CANTIGAS, JOGOS E BRINCADEIRAS AFRO-BRASILEIRAS E
AFRICANAS • 395

Juciane Aparecida da Silva

JOGOS COM AS CELEBRIDADES AFRO-BRASILEIRAS: UMA PROPOSTA LÚDICA
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS • 407

Adailton Conceição de Souza

Maria da Conceição Pereira dos Santos Ribeiro

Pedro Henrique Tavares de França

A SINESTESIA DO ACARAJÉ E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA – CAFÉ
LITERÁRIO: ACARAJÉ COM CAFÉ • 426

Adenilce Rodrigues de Souza

Fabíola Cerqueira F. Santos

Maria das Graças de Oliveira Rocha

Maria Heliane Oliveira de Sousa

Nildete Correia



PREFÁCIO

Eliane Gonçalves da Costa

Professora e Vice-reitora da Unilab, Idealizadora do Curso em ERER.

Este livro é fruto do Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-raciais: Afrobrasilidades e Africanidades, uma capulana de estampagem coletiva, construído a partir do diálogo, do compromisso político e da convicção de que a educação é um dos caminhos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e antirracista. O Projeto foi uma parceria do Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com a Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), buscava responder a uma demanda urgente: fortalecer a formação docente para a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a valorização das histórias, culturas e saberes africanos e afro-brasileiros.

Desde sua concepção, o projeto foi marcado pelo entusiasmo, pela colaboração institucional e pela certeza de que a formação de professoras e professores constitui um elemento estratégico para a transformação social. Com a meta de atender mais de mil docentes de diversos municípios do entorno da universidade, o curso foi estruturado a partir de uma proposta curricular comprometida com os princípios de uma educação antirracista e decolonial.

Os módulos formativos contemplaram debates sobre as relações étnico-raciais na construção de uma escola antirracista, as linguagens e expressões artísticas como espaços de produção de conhecimento, os desafios da implementação de currículos afrocentrados e as conexões históricas e culturais entre o Brasil e os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Ao lado dessas discussões teóricas, oficinas práticas conduzidas por mestres e mestras dos saberes tradicionais ampliaram os horizontes formativos, promovendo o encontro entre universidade, comunidade e patrimônios culturais vivos.

A riqueza das experiências compartilhadas, a diversidade dos conhecimentos mobilizados e o engajamento dos participantes transformaram essa iniciativa em uma experiência exitosa e profundamente significativa. O seminário de encerramento, que reuniu mais de mil participantes e importantes referências nacionais e internacionais no campo da educação para as relações étnico-raciais, evidenciou a potência do trabalho desenvolvido e a relevância dos diálogos construídos ao longo do percurso.

É desse processo que emerge a presente obra. Mais do que registrar atividades e resultados, este livro reúne reflexões, experiências, pesquisas e práticas que expressam o compromisso coletivo com a construção de uma educação capaz de reconhecer a pluralidade de histórias que constituem o Brasil. As páginas que seguem testemunham um esforço contínuo de valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros, de enfrentamento ao racismo e de fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a justiça social.

Esperamos que esta publicação contribua para ampliar os debates aqui apresentados, inspire novas ações formativas e fortaleça o compromisso de educadoras, educadores, pesquisadoras, pesquisadores e gestores com a construção de uma sociedade que reconheça, valorize e celebre sua diversidade.

APRESENTAÇÃO

Alexandre Cohn da Silveira

Professor da Unilab, Coordenador do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educador Antirracista.

Este E-book é uma conquista para os estudos do campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para a necessária luta antirracista no Brasil e no mundo. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira - UNILAB - um grande exemplo de política pública comprometida com a equidade racial e a reparação histórica imprescindível para o combate ao racismo - é um dos grandes feitos do presidente Luís Inácio Lula da Silva em prol de uma educação mais justa e engajada com a destruição das mazelas deixadas por nosso passado colonial escravocrata, indigno e imoral. Portanto, faz parte da existência da UNILAB o protagonismo em ações formativas em nível superior que busquem o avanço das questões que afligem diretamente os corpos não brancos de nossa sociedade, bem como de todas e todos que defendam a democracia, a cidadania e os direitos humanos neste país.

Os textos que compõem essa coletânea, para além de serem um reflexo desse comprometimento da Universidade, uma vez que foram produzidos no âmbito das ações formativas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais, realizado em oito municípios baianos no ano de 2025, são, acima de tudo, um convite para a reflexão, para a transformação e para a construção da Educação brasileira. Trata-se de uma grande contribuição deixada por docentes da educação básica que passaram

por essa trajetória formativa e transformaram seus aprendizados e incômodos em reflexões teóricas, relatos de experiências vivenciadas no exercício da docência e contribuições didáticas para que professores e professoras inspirem-se e somem esforços nessa batalha antirracista. Trata-se, na verdade, da materialização da “politicidade docente”, tal como nos ensinou Paulo Freire, ensinando-nos a transgredir a educação hegemônica, branca ocidental, seguindo os ensinamentos de bell hooks e de uma verdadeira prática contracolonial aquilombada, conforme a sabedoria de Nego Bispo. Sim, é possível promover uma educação emancipatória e antirracista e quem nos prova isso são os textos e as vozes dos e das docentes que participaram dessa empreitada.

José Mário, Cristina e Adriana, a partir do seu texto “Da colonialidade à educação antirracista: fundamentos históricos e sociológicos das relações étnico-raciais no Brasil” analisam, histórica e sociologicamente as relações étnico-raciais no Brasil, jogando luz na estrutura de dominação, imposta pelo colonialismo, baseada na racialização, na exploração e no apagamento de saberes não europeus. É uma discussão relevante que problematiza as ações pedagógicas da escola na reprodução e no enfrentamento das desigualdades sociais em termos raciais, considerando as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. É um texto que fala das possibilidades de luta e resistência promovidas na escola e que, em grande medida, dialogam com o texto de Silvana de Souza dos Santos – “Aquilombar-se: ancestralidade, coletividade e liderança negra”, uma vez que a autora discute o processo de quilombamento da Comunidade Quilombola da Cordoaria em Camaçari (Bahia), compreendendo-o como uma forma contemporânea de resistência, liderança negra e fortalecimento coletivo, evidenciada nas práticas culturais, nas memórias orais e nas

ações organizativas que reafirmam a identidade e a autonomia do território quilombola.

As professoras Elaine Michele, Nadja, Teresa Cristina e Wendy seguem essa linha argumentativa que fortalece a educação antirracista como um compromisso ético e político com a equidade e a valorização da diversidade cultural brasileira. O texto intitulado “A formação de professores no município de Salvador como ação efetiva para decolonização do pensamento” mostra como a literatura pode assumir um papel de destaque nessa luta antirracista, favorecendo a reconstrução de narrativas históricas, a visibilidade de sujeitos negros e a ampliação dos repertórios simbólicos que convidam a um agir educacional crítico e decolonial. Para tanto, as autoras destacam o “Catálogo Literário” como um potente instrumento pedagógico que, por um lado, contribui para a ampliação do repertório docente e, por outro, atua como mediador de obras afro-brasileiras e africanas.

No bojo das discussões sobre a organização de uma Educação Antirracista, a professora Mariana Souza joga luz sobre o currículo e a identidade dos sujeitos envolvidos nessa educação articulando as experiências formativas vivenciadas no Curso em EREER com práticas pedagógicas e a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. O texto discorre sobre a formação da sociedade brasileira a partir das desigualdades raciais historicamente construídas, evidenciando o papel dos movimentos sociais na denúncia do mito da democracia racial e na conquista de direitos, especialmente no campo educacional. A professora problematiza a implementação dessas legislações no contexto escolar, destacando que, muitas vezes, ocorre de forma superficial e pontual, configurando-se como um simulacro de inclusão. O texto dialoga, em alguma medida com o trabalho apresentado pelo professor de História e

oficineiro do Curso em EREER, Isaque Oliveira, que expõe, a partir das vivências decorridas das oficinas ministradas no Curso, como a produção de Zines pode contribuir para uma Educação comprometida com as relações Étnico-Raciais e com o antirracismo. Para o professor, o zine consiste em material pedagógico capaz de articular diversas competências em seu fazer metodológico, sendo um grande aliado na construção de uma EREER qualificada.

Uma vez que a Literatura constitui papel importante na formação humana, o professor Joilson da Silva, mestre em Estudos de Linguagem, traz, em seu texto “Paulina Chiziane em sala de aula: propostas didáticas a partir da obra e do pensamento da autora”, reflexões decorrentes de sua trajetória como pesquisador e as vivências como oficinairo no Curso em EREER. O professor desenvolve uma discussão acerca das possibilidades de práticas pedagógicas abordando a vida, a obra e o pensamento da escritora moçambicana como contribuição metodológica para práticas antirracistas na educação básica, levando em consideração a sua importância para o ensino de literatura africana de língua portuguesa. Nesse mesmo caminho, a professora Valdete Lima Ferreira, também mestra em Estudos de Linguagem, traz o texto “Meu crespó é sagrado: ‘Se toque, rapaz’ não é qualquer um que pode tocar meu cabelo — relato sobre identidade, ancestralidade e autoestima em oficina da EREER”. Além de ser um relato de vivências da oficina ministrada, o texto também discute identidades negras, ao promover a valorização do cabelo crespó, discutir sua dimensão histórica, estética, política e espiritual e fortalecer a autoestima dos/as participantes de forma que reverberasse em suas práticas pedagógicas. Trata-se de um manifesto que articula teoria crítica, pedagogia antirracista e saberes ancestrais em torno do combate ao antirracismo e do fortalecimento dos aspectos identitários da negritude.

Luana Nascimento Marinho, professora e oficinaira do Curso em EREER, também mestra em Estudos de Linguagem, aborda os multiletramentos e a Lei 10.639 em seu texto “Práticas multiletradas e educação antirracista no ensino médio: contribuições da pedagogia de projetos à luz da lei 10.639/03”. O artigo analisa a potencialidade das práticas multiletradas como estratégia para a promoção de uma educação antirracista no Ensino Médio, com ênfase na Lei 10.639/03. O texto investiga como a utilização de múltiplas linguagens, como textos, produções audiovisuais, teatro e expressões culturais, contribuem para o engajamento estudantil e para a valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Segundo a professora, “a articulação entre multiletramentos e educação antirracista constitui um caminho efetivo para a transformação das práticas pedagógicas e para a construção de uma escola mais inclusiva e socialmente comprometida”.

Na linha dos estudos do letramento, Maria das Graças Silva Chaves e Nelsonivia Costa de Souza, autoras de “Letramentos de reexistência e literaturas insurgentes: práticas pedagógicas antirracistas na escola das adolescências” discutem a articulação entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a educação em tempo integral e as práticas de leitura, linguagem e letramento no contexto da Escola das Adolescências em Lauro de Freitas (BA). As professoras analisam em seu texto como os letramentos de reexistência e as literaturas insurgentes podem atuar como contranarrativas ao currículo eurocêntrico. Na argumentação apresentada, a educação antirracista exige a reconstrução das práticas pedagógicas para além da inclusão de conteúdos, promovendo justiça cognitiva e fortalecendo o protagonismo das juventudes negras. É um manifesto do lema “Nada sobre nós, sem nós!”

Os professores Elda Silva Santos, Leandro Conceição Oliveira, Rose Núbia Silva Neves e Célio Santos discutem criticamente o currículo do município de Camaçari na perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais. O artigo analisa de que maneira o Referencial Curricular Municipal de Camaçari (RCC) incorpora as orientações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O texto, ao mesmo tempo em que destaca a evidência de uma preocupação com a ERER no documento, discute também as lacunas existentes na operacionalização das aprendizagens, especialmente no que se refere à articulação entre conteúdos, habilidades e práticas pedagógicas de Linguagens. Para os autores, o documento ainda carece de maior detalhamento para assegurar que uma educação pautada para a diversidade, a representatividade e a equidade racial sejam efetivamente assegurada no cotidiano escolar.

A ERER, na perspectiva da professora Lívia Medeiros em seu texto “Oralidade, ancestralidade e currículo: narrativas na formação de leitores e na educação das relações étnico-raciais na educação infantil em Salvador”, necessita de uma atenção criteriosa acerca do papel da oralidade em sua organização pedagógica. Com uma dimensão fundante da experiência humana, a oralidade, no contexto brasileiro, assume contornos profundamente políticos ao ser atravessada por relações de poder, colonialidade e resistência, conforme explica a professora. Dentro desse enquadramento conceitual, o artigo busca refletir sobre o papel da oralidade e das narrativas na Educação Infantil, articulando formação leitora, currículo e educação das relações étnico-raciais, a partir da singularidade histórica e cultural da cidade de Salvador. Percebe-se, na discussão proposta, a ideia de que um currículo comprometido com a ancestralidade e com as culturas afro-brasileiras não apenas

amplia o repertório cultural dos educandos, mas atua diretamente na construção de identidades positivas, no fortalecimento do pertencimento e na valorização das diferenças.

É também objetivando valorizar as diferenças existentes na sociedade, a partir dos diversos grupos identitários existentes, que a professora Taís Marinho discute as questões de “etnicidade” e “negritude” em seu texto. Sob o olhar da Antropologia, a autora de “Etnicidade e negritude: sobre a importância da abordagem antropológica afro-indígena” apresenta a construção social da ideia de “raça”, bem como os aspectos sociopolíticos que organizaram as hierarquias sociais e a supremacia da raça branca. A autora destaca a importância dos estudos sobre etnicidade incorporando a perspectiva indígena em suas relações com o território, com o pensamento colonial branco e também dentro dos constructos sociais afro-indígenas. O texto cumpre papel importante no manifesto em prol de uma Educação antirracista, visto que esse modelo educacional não se refere apenas às questões da negritude, mas a tudo o que diz respeito à cultura e às problemáticas sociais não brancas.

A segunda parte do nosso livro traz uma série de textos que têm por objetivo central as práticas didático-pedagógicas das questões étnico-raciais na promoção de uma educação antirracista. Apresentam arcabouço e discussões teóricas, mas possuem foco no agir docente e em propostas pedagógicas que possam contribuir para que as aulas e projetos educacionais focados em EREER possam-se concretizar efetivamente. Muitos dos relatos são fruto das discussões e estudos proporcionados pelos módulos teóricos do Curso em EREER, ou ainda das temáticas abordadas nas oficinas ministradas por mestres e mestras de saberes. Exatamente por constituírem um gênero textual mais livre, sua estrutura nem sempre é realizada tal como a estrutura de um artigo científico.

O primeiro texto dessa parte do livro, “Corpo, racismo e cultura digital: impactos na construção da identidade corporal nos anos iniciais e desafios para a educação física escolar”, de autoria da professora Saionara de Oliveira, aborda o fenômeno das tecnologias digitais e suas transformações decorrentes nas interações sociais, na produção de conhecimentos e na formação das identidades. A autora discute o racismo em seus atravessamentos no corpo, objeto central da leitura social feita dos indivíduos, repositório de saberes e instrumento de identidades. O texto aborda os padrões estéticos hegemônicos que estigmatizam e invisibilizam corpos não brancos numa sociedade brancocêntrica em que as ações de uma cultura digital contribuem para a manutenção de um *status quo* racista e discriminatório. A defesa da professora recai sobre a educação física como espaço privilegiado de reconhecimento das diferenças, fortalecimento identitário e promoção de experiências corporais inclusivas desde a infância.

A professora Nilzete Cardoso apresenta o seu “Protocolo antirracista para escolas públicas”, um material que orienta a escola no combate ao racismo, propondo um trabalho conjunto entre escola, comunidade e família. A partir das legislações vigentes que definem o racismo como crime no Brasil, a professora propõe um trabalho dividido em três etapas: a sensibilização para a mudança, a discussão coletiva para a busca de estratégias e as ações práticas em prol do antirracismo na educação. O trabalho se apresenta como suporte pedagógico para as transformações necessárias no que diz respeito às questões raciais, tendo a Educação para as Relações Étnico-Raciais o caminho para tais mudanças.

Apontando para o mesmo propósito, Ailda Ayrosa, Norma Borba e Tania Pereira, tendo como alvo a Educação de Jovens e Adultos, fomentam o aperfeiçoamento das práticas docentes a

partir da participação ativa do povo negro, na ocupação dos espaços de poder, nos protagonismos educacionais e na discussão pela mudança de perspectiva na formação de jovens e adultos. Os objetivos da EJA justamente remontam a uma educação libertária e emancipatória, consistindo em uma política educacional de reparação que acolhe diretamente a população negra e periférica do país, na maioria de seus estudantes. A interculturalidade é destacada pelas autoras como grande mobilizadora de discussões e ações pedagógicas que visam o trabalho educacional antirracista a ser realizado por docentes da Educação Básica.

O oficineiro Macaulay Bandeira, bacharel em Humanidades e em Relações Internacionais, apresenta suas “Narrativas de um corpo negro brasileiro retornante” em que o autor relata suas experiências em viagem a Cabo Verde, dialogando com suas vivências no Curso em ERER. A narração do autor revê sua própria história como afrodiaspórico, bem como destaca a oportunidade de compreender a história do lugar e do povo, tendo realizado intervenções acadêmicas, políticas e poéticas no país africano. Macaulay debate questões identitárias e culturais a partir de autores africanos e afro-brasileiros, convidando todas e todos a repensar o lugar da pessoa negra no Brasil.

É o que se percebe também na leitura de “O meu começo”, de autoria da professora Zoranei Souza, uma narrativa autobiográfica em que suas questões de ancestralidade e raízes afro-brasileiras a despertaram para um trabalho educacional comprometido com as relações étnico-raciais. A autora aborda os conflitos vividos em termos de religião, cultura e identidade, bem como destaca os espaços de terreiro de candomblé como lugares de formação educacional e de produção de conhecimentos. Sua narrativa reflete a história de muitas mulheres negras que precisam lidar com o preconceito,

com a discriminação e com o “bullying” na escola, bem como com os movimentos de resistência e sobrevivência em uma sociedade racista. De acordo com a autora, o letramento racial e os sistemas de quebra das opressões raciais precisam ser promovidos dentro da escola, tal como fazem as experiências apresentadas no texto da educadora infantil Maricleide Barbosa, intitulado “Prática Pedagógica Inclusiva: Viva a Diversidade! Você é Especial!”. Trata-se de um relato de experiência, com as inquietações e reflexões críticas acerca das questões raciais vivenciadas na escola, em São Francisco do Conde.

Ainda nessa linha de pensamento “Educação Antirracista, uma breve análise reflexiva do berçário e da Educação de Jovens e Adultos”, da pedagoga Noêmia Pereira, aborda a experiência da professora em trabalho educacional antirracista no berçário e na EJA. A professora explica algumas de suas práticas, analisando atividades desenvolvidas e seus resultados junto aos seus e suas estudantes, mas também percebendo as reverberações desse trabalho na vida dessas pessoas. O trabalho antirracista envolve várias dimensões da educação, desde o ambiente da sala de aula, até os setores sociais da comunidade escolar externa, sendo muitos os atores que contribuem para a formação de uma educação antirracista.

Dentre esses múltiplos contribuintes para a promoção de uma educação antirracista está o entendimento de que pensar em antirracismo inclui pensar na condição de vida e tratamento dado aos povos indígenas brasileiros. Com essa preocupação em mente, a professora Carla Valéria de Castro escreveu o “Projeto afro-indígena: exploradores do território” em que descreve ações pedagógicas realizadas no âmbito do Projeto Político-Pedagógico da escola em que atua. Em seu trabalho, a professora aborda o trabalho

coletivo realizado com atenção especial às crianças e mulheres negras, professoras e mães, reconhecendo a centralidade dessas categorias na construção de uma educação inclusiva, antirracista, feminista e decolonial, que promova a dignidade e a equidade. O objetivo versa sobre a valorização das culturas africanas e indígenas como bases fundamentais da identidade brasileira, na perspectiva de uma educação antirracista, ato fundamental para a promoção do antirracismo na educação.

Em mais uma contribuição da literatura para uma Educação Antirracista, o texto “Respeito, diversidade e sustentabilidade: dialogando com a obra quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus”, de Ana Vera Gomes, Cássia Oliveira, Maria de Fátima Silva e Tainan da Silva soma-se às vozes pela educação emancipatória e pela justiça social. O texto descreve ações realizadas no âmbito do projeto “Respeito e Diversidade: a escola como lugar de valorização das diferenças, da ancestralidade, do combate aos preconceitos e da preservação socioambiental”, que teve a obra de Carolina Maria de Jesus como objeto central nas articulações realizadas sobre desigualdade social, racismo ambiental, ancestralidade e sustentabilidade. A professora advoga a valorização dos saberes afro-brasileiros, bem como destaca a importância do protagonismo discente na educação antirracista.

As professoras Lindiana da Silva Oliveira e Taiane Pereira Dantas dos Santos contribuem para a promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais com o texto “Entre cantos e raízes: saberes afro-indígenas na educação básica”, no qual discutem as heranças coloniais presentes na educação básica brasileira e os movimentos de embate realizados por educadoras e educadores. As autoras destacam saberes e epistemologias africanas e indígenas historicamente invisibilizados, assim como reforçam a

importância de práticas pedagógicas afro-indígenas e decoloniais como caminhos de reeducação das relações étnico-raciais e de valorização das identidades não brancas.

A ludicidade tem seu espaço na construção de uma Educação para as Relações Étnico-raciais na medida em que contribui para a abertura da criatividade e instiga a emoção no processo de aprendizagem. Assim acontece nos textos: de Juciane Aparecida da Silva, que versa sobre histórias culturais, cantigas, jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras; de Adailton de Souza, Maria da Conceição Ribeiro e Pedro Henrique de França, que apresenta jogos com as celebridades afro-brasileiras e de Adenilce de Souza, Fabíola Santos, Maria das Graças Rocha, Maria Heliane de Sousa e Nildete Correia, abordando a sinestesia do acarajé e a cultura afro-brasileira. A importância das brincadeiras como recursos didáticos para o desenvolvimento das crianças, a valorização da cultura afro-brasileira por meio de jogos didáticos que destacam personalidades negras e manifestações culturais de relevância local, nacional e internacional e o acarajé – patrimônio cultural brasileiro – presente nas reflexões sobre culinária e tradições afro-brasileiras, compõem o pano de fundo desses três textos que nos ensinam que trabalhar a ludicidade na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais não é brincadeira.

Esse e-book certamente evidencia, ainda que de forma modesta, alguns dos resultados das 180 horas de formação proporcionadas no Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais, promovidos pela Unilab, com apoio da Secadi e do Ministério da Educação. As produções que compõem essa coletânea convidam-nos às reflexões necessárias para o entendimento dos mecanismos do racismo na educação, particularmente e na sociedade, de forma ampliada. Igualmente, é um material de

importância ímpar para a criação de novas ações – individuais ou coletivas – sequências didáticas, projetos pedagógicos, materiais didáticos e textos de toda sorte que possam compor um arcabouço consistente de instrumentos capazes de apoiar o agir docente em prol de uma educação antirracista.

Que todas e todos tenham uma boa leitura! Que todas e todos sejam educadoras e educadores antirracistas!





Artigos



DA COLONIALIDADE À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E SOCIOLÓGICOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

José Mário Bispo Gonçalves Júnior

Docente do Polo de Iará, Mestrando em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas.

E-mail: junior.bispogoncalves@hotmail.com

Cristina Ferreira da Silva

Docente do Polo de Iará, Doutoranda em Educação e Contemporaneidade.

E-mail: crismpeja@gmail.com

Adriana de Jesus

Tutora do pólo de Iará-Bahia. Mestra em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África.

E-mail: profadrianaj@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa os fundamentos históricos e sociológicos das relações étnico-raciais no Brasil, evidenciando como o processo colonial instituiu uma estrutura de dominação baseada na racialização, na exploração e no apagamento de saberes não europeus. A partir de referenciais teóricos da crítica decolonial e dos estudos sobre racismo estrutural, discute-se a permanência dessas dinâmicas nas instituições contemporâneas, com destaque para os conceitos de colonialidade do poder, branquitude, democracia racial e racismo institucional. O estudo também problematiza o papel da escola na reprodução e no enfrentamento dessas desigualdades, considerando os avanços promovidos por legislações como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Por fim, o texto destaca as resistências históricas dos povos negros, indígenas e quilombolas e aponta a educação antirracista como um caminho imprescindível para a construção de uma perspectiva educativa plural, capaz de garantir o direito à educação pública de qualidade para todas as pessoas, de forma equânime, assegurando condições de inclusão social e, sobretudo, de reparação histórica desses grupos sociais.

Palavras-chave: Colonialidade; Educação antirracista; Decolonialidade. Relações étnico-raciais; Racismo estrutural;

Introdução

A compreensão das relações étnico-raciais no Brasil exige, de início, um retorno crítico à gênese histórica da nação, pois foi no bojo do processo colonial que se instauraram os mecanismos fundantes de subalternização racial que ainda operam nas entranhas da sociedade contemporânea. Desde os primeiros momentos da invasão portuguesa, o território brasileiro foi transformado em palco de violenta imposição de um modelo civilizatório europeu que alicerçou, sobre o etnocídio e a escravização, a construção de uma sociedade hierarquizada pela cor da pele, pela origem étnica e pelo pertencimento cultural. Ao expropriar terras, subjugar povos originários e importar milhões de africanos como força de trabalho escravizada, o projeto colonial consolidou uma estrutura social que privilegiava o branco europeu e condenava à marginalização os corpos racializados.

Ao longo do tempo, essa lógica de dominação transmutou-se, sem perder sua essência, em diferentes formas de organização política e social. Mesmo a Independência do Brasil, frequentemente romantizada como ruptura com o jugo português, perpetuou os pilares da desigualdade racial, conservando a escravidão como base da economia e negando cidadania plena aos povos negros e indígenas. As transformações republicanas, por sua vez, adotaram políticas de branqueamento e apagamento das memórias coletivas afro-brasileiras e ameríndias, promovendo o mito da mestiçagem harmoniosa como discurso oficial, enquanto as estruturas institucionais permaneciam enraizadas no racismo.

Nesse sentido, é imperativo compreender que o racismo brasileiro não se limita a manifestações explícitas de intolerância, mas manifesta-se de forma sofisticada, encarnado nas instituições, nas

normas jurídicas, nas políticas públicas e nos discursos legitimadores da desigualdade. Ao problematizar o conceito de racismo estrutural, teóricos contemporâneos evidenciam que as disparidades raciais não são desvios ou anomalias, mas expressões regulares de um sistema social edificado para manter privilégios de origem colonial e eurocêntrica. Com efeito, a persistência de desigualdades no acesso à terra, à educação, ao mercado de trabalho, à saúde e à representação política encontra explicação não em deficiências individuais, todavia em processos históricos profundamente arraigados.

Ademais, torna-se indispensável reconhecer o papel das instituições escolares na reprodução e, também, na contestação dessas lógicas de exclusão. Por muito tempo, os currículos escolares silenciaram ou distorceram as contribuições dos povos negros e indígenas, legitimando uma narrativa única e hegemônica que elevava a cultura europeia à condição de universal. Entretanto, a emergência de políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade étnico-racial, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, inaugura novas possibilidades de ação pedagógica crítica, pautada na justiça histórica e na pluralidade epistêmica.

Portanto, este artigo propõe-se a problematizar, sob o prisma histórico e sociológico, os fundamentos que sustentam a persistência do racismo na sociedade brasileira, bem como os marcos legais e as estratégias de resistência que se contrapõem a essa ordem. Ao trazer à tona os dispositivos de dominação racial, sejam eles materiais, simbólicos ou epistemológicos, pretende-se criar as condições para que educadores e educadoras repensem suas práticas, reposicionem seus compromissos e fortaleçam sua atuação como agentes transformadores na luta por uma educação antirracista, plural e libertadora.

A invenção do Brasil como projeto racial: colonialismo, escravização e supremacia branca

A constituição histórica do Brasil está intrinsecamente entrelaçada à lógica da racialização, que, desde o momento inaugural da invasão portuguesa em 1500, instaurou um modelo de dominação baseado na expropriação de territórios, na subjugação de corpos e na negação dos saberes originários. Não se trata, pois, de um acaso histórico, mas da implantação deliberada de um sistema de poder que, como pontua Aníbal Quijano (2005), instituiu a colonialidade como categoria organizadora da modernidade, forjando uma estrutura mundial fundada na superioridade ontológica do sujeito europeu branco. Nesse marco, o Brasil emergiu não como mero território colonizado, mas como um experimento radical da modernidade ocidental, moldado pela escravização de africanos e pela tentativa de aniquilação epistêmica e física dos povos indígenas.

Ora, como adverte Kabengele Munanga (2004), o processo de escravização negra não se restringiu à exploração da força de trabalho; foi, sobretudo, um mecanismo de desumanização sistemática, no qual o negro passou a ser representado como ser inferior, bárbaro e subalterno, justificando sua objetificação nas engrenagens do capital colonial. Simultaneamente, os povos originários foram submetidos a uma política de extermínio cultural e territorial, intensificada pela catequese e pela militarização dos processos de ocupação. Assim, consolidava-se uma racionalidade colonial que naturalizou a superioridade branca e instituiu a hierarquização racial como princípio organizador da sociedade nascente.

Ademais, é preciso observar que a lógica da racialização não operou apenas sobre os corpos, mas estendeu-se ao plano dos

saberes e das culturas, promovendo o que Boaventura de Sousa Santos (2007) denominou epistemicídio: a destruição ou subalterнизация de epistemologias não europeias, reduzidas à condição de folclore, superstição ou atraso. Ao eleger o cânone ocidental como medida única de verdade e civilidade, o projeto colonial brasileiro fundou-se também sobre o apagamento das matrizes africanas e indígenas de pensamento, interditando o reconhecimento da diversidade epistêmica como fundamento legítimo da formação social nacional.

Com efeito, a emergência do Estado brasileiro, ainda que formalmente desvinculada da metrópole, perpetuou as estruturas coloniais de dominação racial. A independência política, em 1822, manteve intacta a escravidão e a abolição de 1888 ocorreu sem qualquer garantia de inclusão econômica, social ou cidadã dos sujeitos outrora escravizados. Conforme argumenta Lélia Gonzalez (1983), a ideologia do branqueamento, amplamente disseminada nos séculos XIX e XX, inscreveu-se como horizonte civilizatório do país, reproduzindo a lógica da exclusão sob o véu da miscigenação e da harmonia racial. Tal projeto foi sustentado por políticas públicas, discursos científicos e práticas sociais que visavam, em última instância, à constituição de uma identidade nacional branca, europeizada e distante de suas origens africanas e indígenas.

Mesmo nas configurações institucionais contemporâneas, observa-se a permanência de dispositivos que reiteram a matriz colonial. A persistência do racismo estrutural, como desenvolvido por Silvio Almeida (2019), evidencia que o preconceito racial no Brasil não constitui mera disfunção, mas parte intrínseca do modo como o Estado, o mercado e as instituições operam. A exclusão de populações negras e indígenas dos espaços de decisão, a precarização de seus territórios e a desigualdade no acesso a direitos

básicos, como saúde, educação e segurança, refletem a atualidade do projeto racial excludente concebido ainda no período colonial.

Portanto, compreender o Brasil enquanto projeto racial não implica uma leitura puramente histórica, mas exige o reconhecimento de que os mecanismos instituídos à época da colonização permanecem operando em novas formas, recicladas pelas exigências do capitalismo periférico e pelas ideologias contemporâneas de meritocracia e neutralidade racial. O reconhecimento dessa historicidade é condição indispensável para que se possa desestabilizar os fundamentos do racismo e instaurar práticas sociais e educativas comprometidas com a justiça histórica, a equidade e a reparação.

Branquitude, democracia racial e apagamentos: os discursos de silenciamento e o racismo institucional

Ao longo da formação sociopolítica do Brasil, operou-se, de modo sutil e persistente, uma engenharia ideológica voltada à manutenção das hierarquias raciais sob a aparência de harmonia social. O conceito de democracia racial, amplamente difundido nas primeiras décadas do século XX, assumiu o papel de pilar discursivo dessa operação silenciosa. Embora apresentado como evidência de uma suposta convivência pacífica entre diferentes grupos étnicos no país, tal narrativa mascarou o caráter estrutural da exclusão racial, ao mesmo tempo em que deslegitimou as denúncias de racismo ao convertê-las em sintomas de ressentimento ou desinformação. Conforme pontua Florestan Fernandes (1978), o mito da democracia racial funcionou como mecanismo de reprodução das desigualdades sob o disfarce da cordialidade, perpetuando privilégios e interditando o debate público sobre o racismo.

Nesse cenário, é imperativo compreender como o aparato estatal e os sistemas educacionais foram mobilizados para produzir apagamentos sistemáticos da memória negra e indígena, bem como para naturalizar a centralidade branca como modelo de humanidade e civilização. A política do embranquecimento, institucionalizada no final do século XIX e início do XX, não se restringiu ao incentivo à imigração europeia: ela implicou, sobretudo, uma reconfiguração simbólica da identidade nacional, orientada pela supressão das matrizes africanas e ameríndias da cultura brasileira. Conforme observa Lélia Gonzalez (1984), esse processo de alienação cultural operou-se também no plano linguístico, reforçando um epistemi-cídio que desprezava saberes oriundos da ancestralidade negra e indígena em favor de uma cultura eurocêntrica hegemônica.

Além disso, é nesse mesmo movimento que emerge com nitidez o conceito de branquitude, compreendido como a construção social da brancura enquanto locus de privilégio, autoridade e legitimidade universal. Tal perspectiva, amplamente discutida por autores como Ruth Frankenberg (1993), David Roediger (1991) e, no contexto brasileiro, por Lia Vainer Schucman (2014), revela que ser branco, longe de constituir uma neutralidade racial, implica uma posição ativa na estrutura de poder. A branquitude opera não apenas por meio da imposição, mas sobretudo pela normatização: ao tornar-se a medida silenciosa do que é desejável, civilizado, belo ou racional, ela exclui todos os demais da condição de universalidade e inscreve-os na margem da diferença racializada.

Com efeito, o Estado, enquanto instância de regulação social, tem desempenhado papel central na perpetuação dessas assimetrias. O racismo institucional manifesta-se nos protocolos das instituições, nas formas de gestão pública, nas práticas escolares e nos sistemas de justiça, sendo reproduzido mesmo quando não

nomeado. Conforme argumenta Silvio Almeida (2019), o racismo institucional não decorre apenas de atos individuais, mas de estruturas arraigadas que produzem e reproduzem desigualdades racializadas de modo contínuo e naturalizado. Dessa forma, é nos currículos escolares, nas políticas de segurança pública, nas decisões judiciais e nas práticas administrativas que se atualiza a lógica racial excludente inaugurada no período colonial.

Importa destacar que esse processo de silenciamento não se dá unicamente pela ausência de representação, mas também pela forma como os sujeitos racializados são representados quando aparecem. A literatura didática, os meios de comunicação e os discursos institucionais têm, reiteradamente, fixado os corpos negros e indígenas em lugares de subalternidade, violência ou exotismo. Conforme aponta Achille Mbembe (2011), há uma necropolítica em curso que define quem pode viver e quem deve morrer, a partir de uma racionalidade racial que regula os acessos à dignidade, à proteção e à existência plena.

Dessa maneira, discutir branquitude, apagamentos e racismo institucional implica desvelar os alicerces simbólicos que sustentam o pacto racial brasileiro. Esse pacto, firmado historicamente em torno da manutenção do privilégio branco, opera pela via do silêncio, da suposta neutralidade e da seletividade do reconhecimento. Questionar essa arquitetura requer não apenas a crítica dos dispositivos de exclusão, mas a emergência de vozes outras, capazes de tensionar os cânones estabelecidos e instaurar novas epistemes. A escola, nesse contexto, revela-se como território estratégico, pois nela se reproduz, mas também se pode subverter, a ordem racial dominante. É nesse entrelugar que se projeta a possibilidade de uma educação comprometida com o reconhecimento, a justiça e a pluralidade.

Resistências, legislações e práxis decolonial: caminhos para uma educação antirracista

Ao longo dos séculos, diante das múltiplas formas de opressão e apagamento impostas pelos regimes coloniais e seus prolongamentos institucionais, povos negros, indígenas e quilombolas têm protagonizado processos de resistência que excedem a mera sobrevivência. Trata-se de formas complexas de reexistência, conceito cunhado por Catherine Walsh (2009), que articulam práticas cotidianas, insurgências políticas e construções epistemológicas em confronto com o modelo hegemônico eurocêntrico de sociedade e conhecimento. Essas resistências, enraizadas na ancestralidade, na oralidade, na espiritualidade e na coletividade, sustentam até os dias atuais uma luta radical por existência digna, reconhecimento e autodeterminação.

Dessa maneira, a arena legislativa brasileira tem sido tensionada por essas lutas históricas, produzindo normativas que, embora conquistadas sob árdua pressão dos movimentos sociais, representam instrumentos relevantes na promoção da equidade racial. A Lei nº 10.639/2003, por exemplo, configura-se como marco inaugural da educação das relações étnico-raciais, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Posteriormente, a ampliação promovida pela Lei nº 11.645/2008 incluiu a história e a cultura indígena nos currículos escolares, reconhecendo o Brasil como nação pluricultural e multiétnica. Tais legislações, longe de serem meras inserções de conteúdos, apontam para a necessidade de um reposicionamento ético e político do projeto pedagógico das escolas brasileiras.

Ademais, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e a Lei de Cotas no ensino superior (Lei nº 12.711/2012) configuram

respostas institucionais à urgência de reparar historicamente as desigualdades étnico-raciais. Conforme discute Nilma Lino Gomes (2012), tais dispositivos legais, embora insuficientes por si só, instauram fissuras importantes na lógica meritocrática e racialmente excludente que historicamente organizou o acesso a bens simbólicos e materiais. Ao trazer o debate racial para o centro das políticas públicas, essas legislações tornam-se ferramentas de enfrentamento ao racismo estrutural, desde que efetivamente implementadas e sustentadas por processos formativos permanentes.

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social estratégica, deve ser pensada como território de disputa e possibilidade. Ao mesmo tempo em que reproduz desigualdades e silenciamentos, ela pode constituir-se em espaço de ruptura e reinvenção. A pedagogia crítica, conforme elaborada por Paulo Freire (1996), convoca os educadores a assumirem um compromisso político com a libertação dos oprimidos, mediante uma prática pedagógica dialógica, problematizadora e humanizadora. Quando aliada às epistemologias do Sul, tal como formuladas por Boaventura de Sousa Santos (2010), essa pedagogia expande-se, permitindo a valorização de saberes ancestrais, narrativas subalternas e modos de vida historicamente marginalizados.

Dessa forma, a prática docente antirracista exige mais do que inclusão de conteúdos específicos; ela demanda uma reconstrução profunda das estruturas curriculares, das relações pedagógicas e dos referenciais que orientam o ensino. Conforme argumenta Sueli Carneiro (2003), a disputa pela hegemonia do conhecimento é também uma disputa de poder: só se transforma a escola quando se descoloniza o olhar. Assim, educadores e educadoras devem compreender-se como agentes históricos, implicados em uma tarefa formativa que ultrapassa os limites da sala de aula e que se

inscreve na luta pela democratização do saber, pela justiça racial e pela dignidade de todos os povos.

Dessarte, este eixo final instaura uma convocatória à ação, à escuta e ao compromisso com a reconstrução coletiva de uma educação que reconheça a pluralidade de histórias, culturas e experiências humanas que compõem o Brasil profundo. O desafio consiste em abandonar os confortos das verdades únicas e abrir-se às potências de um conhecimento plural, insurgente e comprometido com a vida. Eis, pois, o horizonte de uma pedagogia decolonial: um caminho ético e político de enfrentamento ao racismo, forjado na escuta dos silenciados, na restituição dos negados e na afirmação dos múltiplos mundos que insistem em resistir.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que as relações étnico-raciais no Brasil não podem ser compreendidas como fenômenos episódicos ou superficiais, mas como dimensões estruturantes da própria formação social do país. Desde a instauração do projeto colonial, consolidou-se uma lógica de poder asentada na racialização dos corpos, na hierarquização das culturas e no apagamento sistemático de saberes não europeus, cujos efeitos persistem e atualizam-se nas instituições contemporâneas. Assim, o racismo, longe de constituir uma anomalia, revela-se como elemento constitutivo das dinâmicas sociais, econômicas, políticas e educacionais brasileiras.

Ao problematizar categorias como colonialidade, branquitude, democracia racial e racismo institucional, torna-se possível desvelar os mecanismos, muitas vezes, invisibilizados, que sustentam as desigualdades raciais e legitimam privilégios

historicamente construídos. Nesse sentido, reconhecer a historicidade dessas estruturas não implica apenas um exercício analítico, mas um posicionamento ético e político diante das injustiças que atravessam o presente.

Por outro lado, as trajetórias de resistência protagonizadas por povos negros, indígenas e quilombolas, bem como os avanços no campo legislativo, apontam para a existência de fissuras no projeto racial hegemônico. As políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade étnico-racial, embora ainda enfrentem limites em sua implementação, configuram-se como instrumentos fundamentais na construção de uma sociedade mais equânime. Todavia, sua efetividade depende diretamente do engajamento crítico dos sujeitos que atuam na educação, especialmente dos educadores e educadoras, convocados a repensar práticas, currículos e epistemologias.

Dessa forma, a educação assume um papel central na disputa por sentidos, narrativas e possibilidades de existência. Ao mesmo tempo em que historicamente contribuiu para a reprodução de silenciamentos e exclusões, ela também se apresenta como espaço privilegiado de transformação social, capaz de promover o reconhecimento da pluralidade, a valorização das ancestralidades e a construção de novas formas de convivência.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento ao racismo no Brasil exige mais do que reformas pontuais: demanda uma reconfiguração profunda das bases que sustentam o conhecimento, as instituições e as relações sociais. Trata-se de um projeto coletivo, que implica escuta, compromisso e ação contínua, orientado pela justiça histórica e pela dignidade humana. Nesse horizonte, a educação antirracista, crítica e decolonial não se configura apenas como uma possibilidade, mas como uma necessidade urgente e inadiável.

Referências

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

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a igualdade racial: currículo, práticas pedagógicas e militância. In: GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rosalina (Orgs.). **Sem preconceito: a escola promovendo igualdade**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005. p. 17-46.

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

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

QUILOMBO, Sueli Carneiro. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Boletim de Ciências Sociais do Peru, n. 121, p. 117-131, 2005.

ROEDIGER, David. **The wages of whiteness: race and the making of the American working class**. London: Verso, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Veneta, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder**: um olhar a partir da diferença colonial. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 222-252.

AQUILOMBAR-SE: ANCESTRALIDADE, COLETIVIDADE E LIDERANÇA NEGRA

Silvana de Souza dos Santos

Cursista do Pólo Camaçari, professora alfabetizadora, pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

E-mail: silvanasantos@educa.camacari.ba.gov.br

RESUMO

Este artigo pretende analisar o processo de aquilombamento da comunidade Quilombola da Cordoaria, em Camaçari (Bahia), compreendendo-o como uma forma contemporânea de resistência, liderança negra e fortalecimento coletivo, evidenciada nas práticas culturais, nas memórias orais e nas ações organizativas que reafirmam a identidade e a autonomia do território quilombola.

Palavras-chave: Aquilombar-se; Potências negras; Quilombo; Relações Étnico-Raciais; Resistência Negra.

Introdução

O curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ofertado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, dialoga diretamente com a proposta deste artigo ao promover uma formação crítica, antirracista e comprometida com a valorização das ancestralidades, identidades e saberes afro-brasileiros. Nesse contexto, a análise do Quilombo da Cordoaria evidencia como o aquilombamento constitui-se não apenas como prática de resistência, mas também como experiência educativa, cultural e política, fundamentada na coletividade, na memória e no pertencimento. Assim, o artigo materializa os princípios do ERER ao reconhecer a comunidade

quilombola como espaço legítimo de produção de conhecimento, fortalecimento identitário e transformação social.

A partir das contribuições de Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro, o texto mostra que se aquilombar vai além da ideia histórica dos quilombos: é unir-se, fortalecer laços, preservar a ancestralidade e transformar a coletividade em força de luta e existência. Por meio das memórias orais, da educação quilombola, das práticas culturais e do protagonismo das mulheres da comunidade, especialmente na produção do beiju. O artigo revela como a Cordoaria mantém viva a herança dos seus antepassados e reafirma, diariamente, a dignidade, a identidade e a resistência do povo negro.

O trabalho está dividido em três seções: “Entre Quilombo, Quilombismo e Aquilombar-se: fundamentos históricos e conceituais da resistência negra”; “O Quilombo da Cordoaria – território de memória, resistência e coletividade como expressão do aquilombar-se”; “Aquilombar-se como continuidade da resistência e afirmação da identidade quilombola”.

Entre quilombo, quilombismo e aquilombar-se: fundamentos históricos e conceituais da resistência negra

O ato de aquilombar-se, no Brasil contemporâneo, constitui uma prática política, epistêmica e afetiva de resistência e de reconstrução coletiva. Inspirado na tradição histórica dos quilombos, o conceito remete à criação de espaços de solidariedade, autonomia e comunhão entre pessoas negras e afrodescendentes. Para Abdias do Nascimento (1980, p. 14), o quilombo foi a expressão máxima da luta pela liberdade, “um local onde a liberdade era praticada, onde

os laços étnicos e ancestrais eram revigorados”, conforme também descreveu Beatriz Nascimento (1979).

Mais do que abrigos para fugitivos do sistema escravista, os quilombos configuraram-se formas de organização sociopolítica complexas, que materializavam o ideal africano de coletividade, igualdade e partilha. Em sua formulação, Nascimento (2002) sustenta que “quilombo não significa escravo fugido; significa reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. O autor propõe o conceito de quilombismo como uma ciência histórico-humanista fundamentada na experiência e na práxis da população negra brasileira — uma filosofia que reivindica o direito à vida digna, à cultura e à autodeterminação.

O quilombismo, nesse sentido, é uma proposta ética e política de reordenação social que resgata o comunitarismo africano, aproximando-se da noção de ujamaa — a economia solidária e cooperativa desenvolvida por povos africanos. Nascimento (2002) enfatiza que o sistema quilombista é anticapitalista por essência, pois rejeita a exploração do trabalho humano e privilegia o bem comum. O trabalho, nas comunidades quilombolas, não era castigo, mas “uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social” (Nascimento, 2002, p. 272).

Já para Bárbara Souza (2008), o termo aquilombar-se amplia e atualiza o significado de quilombo, deslocando-o da dimensão histórica da fuga para a perspectiva da organização política contemporânea. A autora define o movimento quilombola brasileiro como um campo de luta que articula identidade, território e direitos coletivos. Segundo ela, “a luta pela garantia dos direitos quilombolas é histórica e política”, enraizada em uma “dimensão secular de resistência” (Souza, 2008, p. 7). O ato de aquilombar-se,

portanto, é um processo permanente de autoafirmação, de mobilização e de reconfiguração do pertencimento.

Nas palavras de Souza (2008), o quilombamento contemporâneo manifesta-se em práticas diversas — desde as comunidades rurais até os espaços urbanos, artísticos e acadêmicos — como expressão de resistência à exclusão e à violência estrutural. Ao reconstituir os laços comunitários e espirituais, o aquilombar-se reafirma a ancestralidade como força de continuidade histórica. Desse modo, “aquilombar-se é resgatar a memória dos que resistiram e dar forma às lutas atuais pela terra, pela cultura e pelo reconhecimento” (Souza, 2008, p. 22).

Dessa forma, o quilombismo de Abdias e o aquilombar-se de Bárbara Souza entrelaçam-se em um mesmo horizonte de sentido: ambos constituem projetos de emancipação coletiva, fundada na reconstrução do ser negro como sujeito histórico. Se, para Abdias, o quilombismo é um “modelo de Estado social afro-brasileiro” baseado na solidariedade e na propriedade comunitária, para Souza o aquilombamento é o seu desdobramento prático, traduzido nas redes, coletivos e movimentos que reafirmam o direito de existir plenamente.

Nesse quadro, pensar o aquilombar-se hoje é compreender que o legado quilombola permanece vivo nas múltiplas formas de resistência e criação que atravessam o país — nas periferias, nas universidades, nas artes e nas ruas. É um chamado à reatualização da liberdade coletiva, um gesto de memória e futuro, no qual a luta ancestral projeta-se como horizonte político e civilizatório. Assim, como lembra Abdias do Nascimento (2002), assegurar a condição humana do povo afro-brasileiro não é apenas um ideal moral, mas o fundamento ético e ontológico de toda a prática quilombista.

O Quilombo da Cordoaria: território de memória, resistência e coletividade como expressão do aquilombar-se

“O fortalecimento da liderança negra, nesse contexto, não pode ser visto como um ato individual. A tradição dos quilombos nos ensina que liderança é sempre coletiva, construída na escuta, no diálogo e no compromisso com a comunidade” (Carneiro, 2003).

Quando uma voz negra ergue-se em espaços acadêmicos, culturais ou políticos, ela carrega consigo não apenas sua trajetória pessoal, mas o eco de muitas outras vozes. Aquilombar-se é, portanto, transformar solidão em rede, invisibilidade em presença, dor em potência.

Se ontem os quilombos eram territórios de liberdade, hoje são as ações coletivas negras que projetam novos futuros. O protagonismo negro expressa-se na arte, na ciência, na literatura, na educação e na política.

Djamila Ribeiro (2017) lembra que ocupar o “lugar de fala” é romper com silêncios impostos historicamente e afirmar a legitimidade das experiências e narrativas negras. Cada conquista, cada liderança fortalecida, reafirma que aquilombar-se não é apenas resistir, mas também existir plenamente, com dignidade e criatividade.

Aquilombar-se como continuidade da resistência e afirmação da identidade quilombola

O Quilombo da Cordoaria, localizado no município de Camaçari, Bahia, representa um território de memória e resistência que traduz, de forma viva, o conceito de aquilombar-se enquanto

prática coletiva, política e identitária. Certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2004, a comunidade é formada por cerca de 234 famílias — aproximadamente 650 pessoas — que compartilham uma história marcada pela ancestralidade, pela luta por direitos territoriais e pelo protagonismo das mulheres negras.

De acordo com os relatos dos moradores mais antigos, o território que hoje constitui a Cordoaria era, originalmente, uma mata densa. Como recorda Dona Dinalva dos Anjos, moradora e auxiliar de ensino há mais de quatro décadas, “as pessoas oravam na ilha, num rio chamado Fazenda Ilha; quando o rio encheu, vieram pra cá, cada um pegou um pedaço de terra e começou a plantar”. Essa narrativa de ocupação revela o processo de autonomia comunitária, no qual famílias negras e indígenas organizaram-se em torno da agricultura e da solidariedade, construindo suas casas de barro e palha — conhecidas como casas de sopapo —, em um contexto de extrema precariedade e ausência de serviços básicos.

A história local reforça a noção de aquilombamento enquanto gesto de reexistência. O território foi-se estruturando a partir da cooperação e da fé com o apoio de lideranças religiosas e comunitárias. Um vigário vindo de Vila de Abrantes reconheceu a comunidade e incentivou a criação da Associação de Moradores, marco fundamental da mobilização social e política. Como narra Dinalva, “as pessoas iam até a Via Parafuso pra pedir à prefeitura luz e estrutura pro lugar. A luz era de candeieiro, nas ruas lamparinas”. Esse movimento de reivindicação coletiva pela infraestrutura básica traduz, em termos contemporâneos, o ato de aquilombar-se: unir-se em torno de uma causa comum e fortalecer-se mutuamente diante das adversidades.

A memória oral é o principal instrumento de preservação histórica da Cordoaria. Figuras como Seu Dadu, reconhecido como

griô local, mantém viva a tradição da contação de histórias e o legado dos antepassados que transformaram o espaço em território de resistência. Essa herança também é observada no modo de vida e nas práticas culturais, como o artesanato em cordas de pindoba, a confecção de esteiras e vassouras, e, sobretudo, na produção artesanal do beiju — um dos símbolos da identidade quilombola da região.

A tradição dos beijus remonta a atuação de Dona Roxa, pioneira dessa prática na comunidade. Após seu falecimento, sua família e outras mulheres mantiveram e ampliaram a produção, hoje centralizada na Associação de Mulheres Beijuzeiras do Quilombo de Cordoaria. A atividade ganhou força com o incentivo de políticas públicas e projetos como o Villa de Sonhos, que proporcionaram a reforma da Casa de Farinha, capacitações técnicas e a ampliação da comercialização para a merenda escolar municipal. Esses avanços consolidaram a liderança feminina quilombola como eixo de desenvolvimento sustentável, evidenciando que as práticas ancestrais podem-se converter em instrumentos de autonomia econômica e fortalecimento identitário.

O território de Cordoaria, inserido em uma área de 27,9 km², é composto por cinco agrupamentos étnicos — Sucupira, Cordoaria, Ilha, Morcego e Terra Maior —, articulados por redes de parentesco e solidariedade. O espaço abriga quatro escolas de educação integral que formam o Centro Escolar Quilombola de Cordoaria, destacando-se a Escola Senhora Santana, a Escola Rosalina Costa de Paula, a Escola Sucupira e a Escola Terra Maior. Essas instituições reforçam o papel da educação quilombola como vetor de permanência cultural, transmissão de saberes e consolidação de uma identidade coletiva fundamentada no respeito à ancestralidade e ao território.

Além da educação, a comunidade preserva práticas de cuidado coletivo. A Associação de Moradores atua na organização de campanhas de saúde, vacinação e marcação de exames, enquanto os deslocamentos até unidades médicas, escolas e feiras ainda dependem de transporte limitado, o que mantém viva a dinâmica de ajuda mútua entre os moradores. Essa interdependência cotidiana reflete a essência do aquilombamento — a cooperação, o apoio e a partilha como fundamentos da sobrevivência e da dignidade.

O nome “Cordoaria” deriva das antigas práticas manuais com cordas de pindoba, esteiras e balaios, que remetem à criatividade e ao trabalho coletivo de seus antepassados. Esses ofícios, aliados à agricultura familiar e à produção artesanal, simbolizam a resistência cultural diante das transformações socioeconômicas impostas pela urbanização e pela especulação imobiliária.

O Quilombo da Cordoaria expressa, portanto, a continuidade histórica da luta negra por reconhecimento e autonomia. Sua trajetória materializa o sentido profundo de aquilombar-se: construir coletivamente um território de pertencimento, memória e esperança, onde o passado atualiza-se nas práticas comunitárias e na força das lideranças femininas e ancestrais.

O chamado “Aquilombar-se” é mais do que um slogan. É memória, resistência e futuro. É importante que nossas raízes não sejam pesadas, mas asas que nos impulsionam. É compreender que a liderança negra só floresce quando sustentada pela coletividade. É afirmar que nossas contribuições para a humanidade não ficaram no passado, mas seguem vivas em cada gesto de criação, em cada ato político, em cada rede de solidariedade que construímos. Aquilombar-se é um convite: a transformar a história em horizonte, a ancestralidade em potência e a coletividade em caminho. É plantar futuro em solo fértil de ontem, regado pela força do presente.

Referências

BORGES, Kátia Nogueira. **Estudos etnoecológicos na região metropolitana de Salvador, Bahia**: comunidade tradicional e sustentabilidade. Salvador: UFBA, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certificação da Comunidade Remanescente de Quilombo de Cordoaria**. Brasília: FCP, 2004.

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

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação das Comunidades Quilombolas**. Brasília: INCRA, 2014.

NASCIMENTO, Abdias do. **Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Rio de Janeiro: Pallas, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex (Org.). **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

OLIVEIRA, Rosilene. **Territorialidade negra e quilombola**: Cordoaria e os espaços de resistência em Camaçari. Salvador: UFBA, 2010.

OLIVEIRA, Rosilene. Territórios quilombolas e memória afrodescendente na Bahia. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, p. 112-130, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SALVADOR COMO AÇÃO EFETIVA PARA DECOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO

Elaine Michele dos Santos da Silva

Professora cursista do Polo de Salvador. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: elainemichele1@educacaosalvador.net

Nadja da Cruz Silva

Professora cursista do Polo de Salvador. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

E-mail: nadjasilva1@educacaosalvador.net

Teresa Cristina Rebelo

Professora cursista do Polo de Salvador. Especialista em Psicologia clínica pela Universidade católica do Salvador (UCSAL).

E-mail: teresarebelo@educacaosalvador.net

Wendy Castro Rosa

Professora cursista do pólo de Salvador. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (Flórida/USA).

E-mail: wendyrosa@educacaosalvador.net

RESUMO

A educação antirracista constitui um compromisso ético e político com a equidade e a valorização da diversidade cultural brasileira. Nesse contexto, a literatura assume papel fundamental ao possibilitar a reconstrução de narrativas históricas, a visibilidade de sujeitos negros e a ampliação dos repertórios simbólicos de professores e estudantes (Gomes, 2017; Cavaleiro, 2001). A Lei nº 10.639/2003 impulsionou o debate sobre as relações étnico-raciais, exigindo da formação docente uma postura crítica e decolonial (Quijano, 2005; Munanga, 2005). Na Rede Municipal de Salvador, a formação continuada tem-se consolidado como espaço estratégico para essa perspectiva. Em 2021, constituiu-se um grupo de formadoras que, a partir de suas experiências no cotidiano escolar, desenvolveram um percurso formativo comprometido com práticas pedagógicas antirracistas.

Nesse contexto, emerge o Catálogo Literário, concebido como instrumento pedagógico voltado à ampliação do repertório docente e à mediação de obras afro-brasileiras e africanas. De abordagem qualitativa e caráter bibliográfico-exploratório, a pesquisa analisou documentos oficiais, registros formativos, anotações de campo e obras literárias. O processo envolveu rodas de conversa, análise de acervos e definição de critérios de curadoria, como representatividade, qualidade estética e potencial formativo. Os resultados indicam que o catálogo amplia as possibilidades de abordagem das relações étnico-raciais, fortalece o trabalho docente e favorece o engajamento dos estudantes. Conclui-se que o Catálogo Literário constitui uma ação político-pedagógica de resistência, evidenciando o papel da formação continuada e da literatura na construção de uma educação antirracista e emancipadora.

Palavras-chave: Formação docente; Literatura afro-brasileira; Relações étnico-raciais.

Introdução

A formação de professores, no contexto contemporâneo, tem sido convocada a responder a demandas que extrapolam a dimensão técnica do ensino, exigindo a incorporação de perspectivas críticas capazes de problematizar as relações entre conhecimento, poder e identidade. No campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, esse desafio intensifica-se, na medida em que implica reconhecer e enfrentar as marcas do racismo estrutural que atravessam os sistemas educacionais e as práticas pedagógicas (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2017). Nessa direção, pensar a formação docente a partir de uma perspectiva decolonial requer questionar a centralidade de epistemologias eurocêntricas e promover a valorização de saberes historicamente subalternizados, conforme propõe Quijano (2005), ao discutir a colonialidade do poder. Assim, a formação continuada em serviço configura-se como

espaço privilegiado para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial, a valorização da diversidade e a transformação social.

O ano de 2021 foi marcado por uma crise sanitária global decorrente da pandemia da COVID-19 que impactou profundamente os sistemas educacionais. No Brasil, discutia-se a retomada das atividades presenciais após um período de suspensão, cenário atravessado por tensões entre a necessidade do retorno às aulas e o temor da contaminação. No município de Salvador, esse processo ocorreu de forma mais tardia em relação a outras capitais, sendo permeado por intensos debates entre o poder público, sindicatos, coletivos, famílias e a sociedade civil.

Paralelamente a esse contexto, emergia outra demanda igualmente urgente: a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), homologada em 2019. O documento estabelece competências e habilidades docentes alinhadas à BNCC da Educação Básica, reforçando o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. Esse cenário evidenciou a necessidade de reorganização tanto da formação inicial quanto da formação continuada.

Simultaneamente a Secretaria Municipal de Educação realizou a seleção de professoras e coordenadoras pedagógicas da própria rede, por meio de edital e convites. Foram reunidas cerca de 27 profissionais, oriundas das dez regionais¹ de ensino, todas em efetivo exercício. Esse grupo passou a constituir uma experiência inédita no município: a formação de um coletivo estruturado de formadoras internas.

¹ Nessa rede de educação, os territórios são divididos em forma de gerências regionais (GRE), sendo 10 GREs (subúrbio I, subúrbio II, Liberdade-Cidade Baixa, Orla, Centro, Cabula, Itapuã, Pirajá, São Caetano e Cajazeiras).

Até então, as ações de formação continuada na rede eram marcadas pela descontinuidade. Com a constituição desse grupo, inaugura-se um novo momento, caracterizado pela sistematização dos processos formativos e pelo fortalecimento da autonomia da rede. As professoras foram afastadas temporariamente de suas unidades de origem para se dedicarem integralmente à formação de seus pares, consolidando um modelo baseado no diálogo entre profissionais que compartilham o cotidiano escolar.

Desde os primeiros encontros, evidenciou-se a potência dessa escolha. O diálogo entre os pares favoreceu a construção de sentidos a partir da experiência, articulando saberes teóricos e práticos. Nessa perspectiva, a formação passou a ser compreendida como um espaço de reflexão crítica sobre a prática, conforme aponta António Nóvoa (2023), ao destacar que não é a prática em si que forma, mas a reflexão sobre ela, em processos coletivos e contextualizados.

À medida que o grupo consolidava-se, as discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) emergiram de forma recorrente. Inicialmente, essas questões apareciam de maneira transversal. No entanto, tornaram-se progressivamente centrais, à medida que as experiências e vivências das próprias formadoras eram compartilhadas.

O grupo, composto majoritariamente por mulheres negras, apresentava diferentes níveis de letramento racial. Alguns integrantes já possuíam trajetória de estudos na área, enquanto outras iniciaram, nesse espaço, um processo mais sistemático de aproximação com a temática. Essa diversidade de percursos tornou os encontros formativos ainda mais potentes, pois favoreceu deslocamentos individuais e coletivos.

Nesse contexto, tornou-se evidente que a Educação das Relações Étnico-Raciais não poderia ocupar um lugar secundário na

formação docente. Ao contrário, deveria constituir-se como eixo estruturante, especialmente em uma cidade majoritariamente negra como Salvador. Tal perspectiva dialoga com os estudos de Cavalleiro (2001), ao evidenciar como o racismo manifesta-se no cotidiano escolar, e de Gomes (2017), ao defender a centralidade da cultura negra na construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Além da dimensão legal, instituída pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, impunha-se a necessidade de enfrentamento do racismo estrutural presente nas práticas educativas.

A partir desse entendimento, os estudos, inicialmente centrados nos processos de alfabetização, foram ampliados. Passaram a incorporar discussões de natureza sociológica, histórica e política, evidenciando a urgência da decolonização do pensamento na formação docente. Esse movimento dialoga com a noção de colonialidade do poder proposta por Quijano (2005), ao problematizar a permanência de epistemologias eurocêntricas que hierarquizam saberes e sujeitos. Para o autor, “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005 p. 40).

As formações passaram a incluir, de maneira intencional, literaturas que abordassem a África e a população negra para além de estereótipos coloniais. Também foram incorporadas narrativas com protagonismo negro em diferentes contextos da vida cotidiana. Esse movimento implicou uma busca ativa por acervos que representassem a diversidade de experiências e identidades.

Nesse percurso, destaca-se a contribuição da pesquisadora Morte (2022), cuja atuação foi fundamental para o aprofundamento teórico do grupo. Suas intervenções possibilitaram a ampliação de repertórios, a problematização de conceitos e o refinamento das

escolhas literárias e formativas. Assim, afirma a pedagoga Eliane Boa Morte²

Quanto à importância da abordagem da temática étnico racial nos encontros formativos da rede, alguns aspectos precisam ser considerados. Vivemos em uma cidade majoritariamente negra e também vivemos em uma sociedade estruturalmente racista, então, quando abordamos a EREER nos processos formativos, queremos na verdade que essa formação chegue nos estudantes que são nossos alvos e objetivos principais. Formar autoestima positivada nesses estudantes, mas para alcançarmos isso é preciso fortalecer a perspectiva que os professores têm a respeito, não somente os professores, mas, também, os coordenadores pedagógicos, gestores, toda comunidade escolar. Para isso fundamental inserirmos a temática Étnico Racial nos encontros formativos de modo transversal, cotidiana, portanto as formadoras precisam ter esse conhecimento para trazer de forma bem tranquila, em todos os conteúdos das formações a EREER, assim estaremos contribuindo fortemente para auxiliar os professores na efetivação da LDB. A EREER faz parte da LDB, portanto, é nosso dever como servidoras públicas implementar essa legislação. Apesar do processo ser amplo traz um objetivo bem específico que é o de instrumentalizar os estudantes para participação social a partir de uma visão positiva de si mesmos e consequentemente, preparados para o convívio em uma sociedade ainda impregnada pelo racismo.

Progressivamente, as formadoras passaram a constituir-se também como pesquisadoras de suas próprias práticas. O movimento de estudo individual e coletivo intensificou-se, impulsionado

² Entrevista concedida por Eliane Boa Morte à autora Teresa Cristina Rebelo em Salvador, no dia 17 de novembro de 2025.

pela complexidade e pela urgência das questões étnico-raciais. A formação continuada em serviço revelou-se, assim, um espaço privilegiado de transformação, no qual experiência, reflexão e compromisso político articulam-se.

É nesse cenário que se delineia um novo movimento no interior do grupo. À medida que as discussões avançavam, tornou-se evidente a necessidade de criação de instrumentos que pudessem materializar, no cotidiano escolar, os princípios debatidos nas formações. Não bastava refletir; era preciso também construir caminhos concretos para a prática docente.

É nesse contexto de reorganização das políticas formativas que se destaca a implementação do curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador. A iniciativa emergiu da necessidade de fortalecer a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, reconhecendo que a efetivação de uma educação antirracista demanda investimento intencional na formação dos profissionais que atuam diretamente na organização do trabalho pedagógico. O curso constituiu-se como um espaço de aprofundamento teórico e de problematização das práticas educativas, mobilizando discussões sobre racismo estrutural, identidade, ancestralidade e currículo. Ao tensionar concepções naturalizadas e promover deslocamentos epistemológicos, a formação contribuiu para a consolidação da Educação das Relações Étnico-Raciais como eixo estruturante das ações formativas da rede, criando condições para o desenvolvimento de iniciativas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Desse modo, emerge a proposta de elaboração de um Catálogo Literário. Mais do que um recurso didático, o catálogo passa a ser concebido como um dispositivo formativo. Ele

busca sistematizar obras, propostas e possibilidades de trabalho com a literatura, orientadas por uma perspectiva antirracista e decolonial.

Assim, o catálogo não surge de forma isolada. Ele é resultado direto da trajetória do grupo de formadoras, constituindo-se como expressão de um processo formativo coletivo, situado e comprometido com a transformação das práticas pedagógicas. Sua construção evidencia que a formação docente, quando atravessada pela experiência, pela reflexão e pela escuta, pode produzir deslocamentos significativos.

Dessa forma, a próxima subseção apresenta o processo de elaboração do Catálogo Literário, compreendendo-o como desdobramento das experiências formativas aqui narradas e como estratégia concreta de promoção das relações étnico-raciais na escola.

O catálogo literário como estratégia de decolonização do pensamento e promoção das relações étnico-raciais

É no interior do percurso formativo das professoras da Rede Municipal de Salvador que emerge o Catálogo Literário³, concebido como um instrumento pedagógico e formativo comprometido com a ampliação do repertório literário docente e com a construção de práticas voltadas à promoção das relações étnico-raciais. O catálogo configura-se como uma resposta concreta às demandas identificadas no processo formativo, materializando, no cotidiano escolar, princípios construídos coletivamente.

3 Catálogo produzido pelas autoras no Curso Educação para as Relações Étnico-Raciais, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) do Campus dos Malês.

Mais do que um recurso de apoio, o catálogo institui-se como uma estratégia de intervenção pedagógica, ancorada na compreensão de que a literatura é um espaço de disputa de narrativas, produção de sentidos e afirmação de identidades. Nesse sentido, sua elaboração está intrinsecamente vinculada ao movimento de decolonização do pensamento, ao tensionar epistemologias hegemônicas e promover a circulação de vozes historicamente silenciadas, em consonância com hooks (2013), ao compreender a educação como prática de liberdade.

Do ponto de vista metodológico, a construção do catálogo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório. A pesquisa envolveu a análise de documentos oficiais da Rede Municipal de Salvador, registros das formações continuadas, anotações de campo produzidas pelas formadoras e um conjunto de obras literárias selecionadas ao longo do processo. Essa diversidade de fontes permitiu compreender o catálogo não apenas como produto final, mas como resultado de um percurso formativo situado, coletivo e reflexivo.

O processo metodológico foi estruturado a partir de três movimentos articulados. O primeiro consistiu na realização de rodas de conversa entre as formadoras, nas quais foram compartilhadas experiências, inquietações e práticas relacionadas ao trabalho com a literatura e às relações étnico-raciais. Esses momentos configuraram-se como espaços de escuta ativa e construção coletiva de sentidos, possibilitando a identificação de lacunas formativas e a problematização de práticas pedagógicas.

O segundo movimento envolveu a análise de acervos literários disponíveis nas unidades escolares e em outros espaços formativos. Essa etapa evidenciou a predominância de narrativas marcadas por perspectivas eurocêntricas, ao mesmo tempo em

que revelou a necessidade de ampliação e qualificação dos materiais utilizados no cotidiano escolar. A partir dessa constatação, iniciou-se um processo criterioso de seleção de obras que pudessem contribuir para uma abordagem mais plural e representativa.

O terceiro movimento correspondeu à definição dos critérios de curadoria do catálogo. Entre os principais critérios adotados, destacam-se: a representatividade de personagens e autores negros; a valorização de narrativas que rompem com estereótipos raciais, conforme problematiza Munanga (2005); a presença de uma linguagem acessível aliada a uma estética literária significativa e o potencial formativo das obras para o trabalho com diferentes faixas etárias. Tais escolhas dialogam com produções contemporâneas no campo da literatura e educação, como as discussões propostas por Santos (2018), ao enfatizar a importância da mediação literária na construção de identidades positivas. Além disso, considerou-se a capacidade das obras de mobilizar discussões sobre identidade, ancestralidade, diversidade e resistência.

Ao longo desse processo, a elaboração do catálogo revelou-se, em si, uma experiência formativa potente. Ao selecionar, analisar e discutir as obras, as formadoras foram levadas a revisitar suas próprias trajetórias, ressignificar práticas e ampliar sua compreensão acerca do papel da literatura na construção de uma educação antirracista, reafirmando o caráter formativo da experiência, como defendem Gomes (2017) e hooks (2013). Sobre esse aspecto, Gomes e Araújo (2023, p. 40) questionam

Estaremos nós educadores(as) dispostos a construir processos que enalteçam e reconheçam a vida em sua plenitude, em especial, as vidas das crianças negras? Como

construir e efetivar propostas de reconhecimento do valor da vida a partir do combate ao racismo e a toda forma de preconceito e discriminação existente entre nós? Como pedagogicamente traduzir o combate ao racismo em posturas e estratégias pedagógicas ao trabalharmos com a educação das infâncias negras? Podemos ter as instituições educativas e as escolas partícipes de lutas antirracistas e democráticas, principalmente em atendimento à alteração da Lei 9.394/94, LDB, pela Lei 10.639/03 e suas respostas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

As formações, nesse contexto, consolidaram-se como espaços de partilha de vivências e fortalecimento de vínculos profissionais e afetivos, orientados por um propósito comum: a construção de uma escola mais justa e plural.

Os resultados evidenciam que o uso do catálogo literário amplia as possibilidades de abordagem das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Observa-se maior engajamento dos estudantes, especialmente quando se reconhecem nas narrativas e nos personagens, bem como o fortalecimento do trabalho docente, que passa a contar com subsídios pedagógicos, sugestões de atividades e possibilidades de articulação interdisciplinar. Desse modo, o catálogo contribui para a efetivação de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e contextualizadas.

Conclui-se que o Catálogo Literário ultrapassa a condição de ferramenta de consulta, constituindo-se como uma ação política e pedagógica de resistência. Sua construção colaborativa evidencia o papel das formadoras como mediadoras de processos de decolonização do pensamento e de promoção das relações étnico-raciais na escola. Ao articular formação continuada, prática docente

e mediação literária, o catálogo reafirma a literatura como um dispositivo central na construção de uma educação comprometida com a equidade racial.

Nesse sentido, a experiência analisada reforça a importância da formação continuada em serviço, do compromisso institucional e do uso crítico e afetivo da literatura como caminhos possíveis para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente antirracista e emancipadora. O catálogo, assim, não apenas organiza obras, mas inaugura possibilidades de leitura do mundo, de si e do outro, contribuindo para a construção de novos imaginários e para a reconfiguração das práticas educativas.

Considerações finais

A análise da constituição do grupo de formação continuada e em serviço na Rede Municipal de Salvador, articulada ao processo de elaboração do Catálogo Literário, evidencia que a formação docente, quando situada, coletiva e atravessada pela experiência, pode-se constituir um espaço potente de transformação das práticas pedagógicas e dos modos de pensar a educação.

O memorial apresentado revelou que a criação do grupo de formadoras não se deu de forma espontânea, mas emergiu de um contexto histórico marcado por tensões, urgências e reconfigurações, tanto no campo educacional quanto no social. Nesse cenário, a formação continuada assumiu um papel estratégico, deixando de ser uma ação pontual para se consolidar como política estruturante da rede. O protagonismo de professoras da própria rede, ancorado no diálogo entre os pares e na reflexão sobre a prática, mostrou-se fundamental para a construção de processos formativos mais significativos e contextualizados.

Ao longo desse percurso, a centralidade das discussões sobre as relações étnico-raciais evidenciou a necessidade de deslocamentos epistemológicos na formação docente. Em uma cidade majoritariamente negra como Salvador, pensar a educação sem considerar as dimensões da identidade, da ancestralidade e do racismo estrutural implica manter práticas que silenciam histórias, saberes e sujeitos. Assim, a incorporação da Educação das Relações Étnico-Raciais como eixo estruturante das formações não apenas responde a uma exigência legal, mas afirma um compromisso ético e político com a construção de uma escola mais equânime.

É nesse movimento que o Catálogo Literário apresenta-se como um desdobramento concreto e necessário. Sua elaboração, longe de se restringir à organização de obras, constituiu-se como um processo formativo em si, no qual as formadoras revisitaram suas práticas, ampliaram seus repertórios e aprofundaram sua compreensão acerca do papel da literatura na educação antirracista. O catálogo, portanto, materializa a articulação entre teoria e prática, configurando-se um dispositivo pedagógico que tensiona narrativas hegemônicas e amplia possibilidades de leitura do mundo.

Os resultados indicam que a inserção de obras com protagonismo negro e perspectivas não eurocêntricas no cotidiano escolar favorece o engajamento dos estudantes, fortalece a construção de identidades positivas e amplia o repertório cultural de toda a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, oferece aos docentes subsídios concretos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, sensíveis e comprometidas com a diversidade.

Nesse sentido, o Catálogo Literário reafirma a literatura como um espaço de reexistência, no qual memórias, histórias e identidades são reconstruídas e ressignificadas, contribuindo para

a decolonização do pensamento e para o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente produzidas (Gomes, 2017; Quijano, 2005). Ao propor outras narrativas, ele contribui para a decolonização do pensamento, deslocando olhares, tensionando certezas e abrindo caminhos para novas formas de ensinar e aprender.

Por fim, a experiência aqui analisada aponta que a efetivação de uma educação antirracista exige mais do que normativas legais ou ações isoladas. Requer investimento contínuo na formação docente, fortalecimento de políticas públicas e, sobretudo, o reconhecimento da escola como espaço de disputa simbólica e de produção de sentidos. Nesse horizonte, iniciativas como a constituição de grupos de formadoras e a elaboração de materiais pedagógicos comprometidos com a equidade racial mostram-se caminhos possíveis e necessários.

Assim, reafirma-se que formar professores, mediar leituras e produzir materiais pedagógicos são, também, atos políticos. Atos que, quando orientados por uma perspectiva decolonial, contribuem para a construção de uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas que, conforme defendem Cavalleiro (2001) e Munanga (2005), reconhece, valoriza e dignifica as múltiplas existências que constituem o tecido social brasileiro.

Referências

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

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

GOMES, Nilma Lino. ARAÚJO, Marlene de. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos anti-democráticos. In: **Infâncias Negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

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

MORTE, Eliane Boa. **História e Cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental**: os Adinkra. 2. ed. Cosmópolis, SP: Editora Baobá, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Jussara. **Literatura e identidade**: mediações possíveis na escola. Salvador: EDUFBA, 2018.

CURRÍCULO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariana Protásio de Oliveira Souza

Cursista do polo de Lauro de Freitas, graduada em Ciências Sociais e especialista em Educação Inclusiva.

Email: marianaprotasio@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar a experiência formativa no Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), articulando-a com reflexões sobre currículo, práticas pedagógicas e a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Inicialmente, discute-se a formação da sociedade brasileira a partir das desigualdades raciais historicamente construídas, evidenciando o papel dos movimentos sociais na denúncia do mito da democracia racial e na conquista de direitos, especialmente no campo educacional. Em seguida, problematiza-se a implementação dessas legislações no contexto escolar, destacando que, muitas vezes, ocorre de forma superficial e pontual, configurando-se como um simulacro de inclusão. Nesse sentido, o currículo e o Projeto Político Pedagógico são compreendidos como instrumentos fundamentais para a promoção de uma educação antirracista, desde que construídos de forma coletiva, crítica e contextualizada. Por fim, o artigo evidencia a literatura infanto-juvenil, especialmente por meio de obras paradigmáticas como ferramenta pedagógica potente para a valorização da cultura afro-indígena, o fortalecimento da identidade, da autoestima e do pertencimento dos estudantes. Conclui-se que a construção de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais exige práticas contínuas, interdisciplinares e fundamentadas no reconhecimento da diversidade e na valorização das ancestralidades.

Palavras-chave: Currículo; Educação antirracista; Identidade; Literatura infanto-juvenil; Relações étnico-raciais.

Introdução

O presente artigo tem por finalidade apresentar, sistematizar e narrar a experiência da cursista Mariana Protásio de Oliveira Souza no Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), realizado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em convênio com a Prefeitura de Lauro de Freitas, no estado da Bahia. O eixo temático do trabalho insere-se no campo do currículo e da educação para as relações étnico-raciais.

Inicialmente será apresentado um breve contexto histórico dos movimentos sociais e sua importância fundamental na construção da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã e reconhecida mundialmente. No entanto, também se faz necessário refletir sobre o momento histórico atual, no qual se observam tensionamentos e fragilizações em relação a esses direitos conquistados. Em seguida, o artigo analisa a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no contexto escolar, considerando que, apesar de sua importância, ainda se percebe que sua efetivação ocorre de forma desigual. Em muitos casos, observa-se mais um simulacro da aplicação dessas leis do que uma vivência real e contínua da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Por fim, busca-se demonstrar como a literatura infantojuvenil, por meio dos livros paradidáticos, pode contribuir para a valorização da cultura afro-indígena brasileira, auxiliando na construção da identidade, da autoestima e do pertencimento dos estudantes.

A sociedade brasileira e a construção dos simulacros e o mito da democracia racial

A formação da sociedade brasileira foi marcada por profundas desigualdades raciais, construídas ao longo de um processo histórico que remonta à diáspora africana e à exploração da mão de obra negra e indígena. Ao longo dos séculos, diferentes formas de resistência foram organizadas pelos povos subalternizados, evidenciando que a luta por reconhecimento e direitos sempre esteve presente na história do país.

Nesse contexto, os movimentos sociais, especialmente o movimento negro, desempenharam papel fundamental na denúncia do mito da democracia racial e na reivindicação de políticas públicas voltadas para a superação das desigualdades historicamente produzidas. Essas lutas contribuíram diretamente para avanços importantes, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o acesso e a permanência na escola, além de reafirmar princípios como a dignidade humana e a inclusão social.

Os povos negros e indígenas desenvolveram estratégias de resistência que se reorganizaram ao longo do tempo, culminando na conquista de direitos no campo educacional. Contudo, essa luta não se restringe a grupos específicos, mas diz respeito à sociedade brasileira como um todo. Conforme analisa Cida Bento, o debate sobre a discriminação racial tende a ser socialmente aceito quando se concentra exclusivamente na população negra, mas encontra resistência quando passa a incluir as relações raciais de forma mais ampla, especialmente ao problematizar o papel da branquitude, sendo frequentemente deslegitimado ou interpretado como uma inversão do racismo.

A teórica Lélia Gonzalez, em seu texto sobre a categoria político-cultural de africanidade (1988), problematiza a construção ideológica do racismo na sociedade brasileira, evidenciando como ele opera por meio de hierarquizações entre populações brancas e populações negras e indígenas. Essa estrutura sustenta-se, segundo a autora, em três pilares: a miscigenação, entendida como estratégia ideológica associada a teorias eugenistas; a assimilação, que promove a apropriação e o apagamento das culturas negras e indígenas e, por fim, a construção do mito da democracia racial. A partir desses elementos, consolida-se o que a autora denomina racismo à brasileira, marcado por formas sutis e naturalizadas de discriminação.

Gonzalez (1988, p. 79) apresenta, ainda, uma pergunta instigante a respeito do eurocentrismo:

Então, por que não abandonar as reproduções de um imperialismo que massacra não só os povos do continente, mas de muitas outras partes do mundo, e reafirmar a particularidade de nossa experiência na América como um todo, sem nunca perder a consciência de nossa dívida e dos profundos laços que temos com a África?

A reflexão proposta pela autora permanece atual e desafia a sociedade, as instituições e a escola a repensarem suas práticas, buscando a construção de uma perspectiva que valorize as raízes africanas e indígenas de forma crítica, consciente e integrada. Nesse sentido, percebe-se que as reproduções ideológicas, os mitos e os simulacros contribuem para a manutenção da chamada democracia racial, tornando-a um dos principais desafios a serem superados.

Os estudos científicos que evidenciam a falácia dessa democracia racial são amparados por dados estatísticos e pela vivência

das populações afetadas. Nesse contexto, busca-se explicar como esse mito afeta e impede diretamente a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) para tornar obrigatório, nas escolas públicas e privadas, o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino fundamental e médio. Ao observar o artigo 26-A, evidencia-se a necessidade de afirmação identitária de dois grupos étnicos: negros e povos indígenas.

Nesse cenário, difundiu-se a ideia de que teria sido possível formar uma sociedade em que as três “raças” viveriam em harmonia. Cada uma, segundo essa visão, contribuiria de forma específica para a sociedade brasileira: a população branca seria vista como intelectual, organizada e digna de referência; a população negra seria associada ao trabalho braçal, a comportamentos agressivos e à sexualização; e os povos indígenas seriam reduzidos a estereótipos de preguiça, atraso e ausência de racionalidade.

Dessa maneira, tentou-se demonstrar de forma “científica” que vivíamos uma democracia racial, constituindo-se, assim, o mito da democracia racial. Para o professor Doutor Kabengele Munanga (2003, p. 11), esse mito:

bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de ‘ação afirmativa’ e, paralelamente, o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implementação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

Munanga explica que o mito da democracia racial gerou, em nossa sociedade, três obstáculos centrais para a democratização das relações raciais. O primeiro refere-se às políticas de ações

afirmativas. Com quase quatro séculos de modo de produção escravista, o Brasil atravessou todo o século XX sem implementar políticas específicas para as populações subalternizadas e escravizadas, o que aprofundou desigualdades estruturais.

O segundo obstáculo é o mito do sincretismo cultural: a ideia de que as três “raças” viveriam em harmonia social, cada uma desempenhando um papel próprio, como se suas agendas, necessidades e condições históricas fossem iguais. Essa visão falsa ocultou conflitos, aprofundou violências e reforçou hierarquias raciais.

O terceiro obstáculo refere-se às compreensões distorcidas das noções de raça, identidade, racismo e etnia, que sustentaram discursos de neutralidade racial e dificultaram a construção de políticas educacionais efetivas voltadas para a equidade e para uma educação antirracista.

Percebe-se que o mito da democracia racial e o racismo estrutural, internalizado na cultura brasileira, constituem grandes desafios para a construção de uma educação que promova a efetivação das políticas públicas já existentes no Brasil. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 tornam obrigatório, nas escolas públicas e particulares, o ensino das contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Ao discutir cultura afro-indígena na sala de aula, alguns alunos e até alguns profissionais da escola consideram o tema inadequado ou desnecessário, associando-o a práticas religiosas de forma pejorativa.

As leis e o currículo como instrumentos emancipadores

No campo educacional, um marco significativo das lutas ocorreu em 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa

legislação estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar, por meio da alteração da Lei nº 9.394/1996. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa perspectiva ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas. Apesar desses avanços legais, observa-se que a efetivação dessas leis ainda ocorre de forma incipiente no cotidiano escolar, revelando uma distância significativa entre a legislação e a prática educativa.

Ao observar a realidade das escolas, percebe-se que a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ainda ocorre de maneira desigual e, muitas vezes, superficial. Em muitos casos, os conteúdos são trabalhados de forma pontual, restritos a datas comemorativas, o que compromete a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Nesse cenário, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico como documento central para auxiliar e assegurar que as práticas escolares, no que diz respeito às garantias da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), perpassam a construção coletiva com toda a comunidade escolar, garantindo o protagonismo dos alunos e considerando suas necessidades como orientação, para que o PPP torne-se um instrumento vivo, capaz de orientar e fomentar uma educação inclusiva, transformadora e fundamentada no respeito à diversidade.

Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender que uma educação voltada para as relações étnico-raciais fundamenta-se em três princípios: o político, o identitário e o educativo. Esses princípios orientam a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento das desigualdades raciais, com o fortalecimento da identidade dos estudantes e com a valorização das contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

O princípio político orienta a escola a reconhecer e enfrentar o racismo como uma estrutura presente na sociedade brasileira. O princípio identitário contribui para o fortalecimento da autoestima e do pertencimento dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados. Já o princípio educativo direciona a construção de práticas pedagógicas que integrem, de forma efetiva, os saberes e as contribuições desses povos ao currículo escolar.

Entretanto, mesmo com a existência de instrumentos legais e pedagógicos, muitas práticas educacionais acabam-se configurando como um simulacro de inclusão. Isso ocorre quando a temática é tratada de forma superficial, sem promover reflexão crítica ou transformação das práticas pedagógicas, mantendo estruturas tradicionais que pouco dialogam com a diversidade presente na escola.

Corroborando essa perspectiva, Simões (2019), no texto “Onde estão os negros? Apagamentos, racialização e insubmissões na arte”, ressalta que a história da arte não é neutra, mas atravessada por uma falsa neutralidade que, ao longo do tempo, serviu para silenciar vozes, negar presenças e minimizar as potências das ancestralidades negras e indígenas.

Assim, percebe-se que as artes constituem um exemplo concreto de como essa simulação de inclusão ocorre na sociedade brasileira. Contudo, como afirma o autor, a insubmissão é uma característica presente nesses povos. Mesmo diante de uma história que criou estratégias para o apagamento de suas contribuições de forma estrutural, essas populações mantiveram viva a resistência.

Ao considerar práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista, destaca-se a importância da literatura infantil-juvenil como instrumento formativo. A literatura contribui para o desenvolvimento da criticidade, do pertencimento e da valorização

da diversidade, permitindo que os estudantes reconheçam-se nas narrativas e ampliem sua compreensão sobre a sociedade em que vivem.

Nessa perspectiva, torna-se necessário que pesquisadores, artistas e professores desenvolvam ações pautadas em interseccionalidades — especialmente de gênero, raça e classe —, proponham atividades que provocam tensionamentos e reflexões, revisitando criticamente produções consolidadas e valorizem as produções locais e territoriais, sobretudo aquelas protagonizadas por corpos racializados.

Por fim, a professora Azoilda Loretto da Trindade evidencia que as práticas das populações negras e indígenas possuem um caráter coletivo, voltado para o bem comum, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária, plural e inclusiva.

A obra *As tranças que contam histórias: a infância de Marina em Manaus* como instrumento pedagógico e de construção de identidades

O livro *As tranças que contam histórias: a infância de Marina em Manaus*, de minha autoria, tem como objetivo a literatura de memória infantojuvenil, ressaltando sua relevância na formação de identidades positivas e na valorização das culturas afro-brasileira e indígena, por meio de práticas educativas antirracistas.

A narrativa do livro é permeada por elementos da cultura afro-amazônica, evidenciando como o cotidiano, o cuidado com o corpo e os rituais familiares — como o ato de trançar os cabelos — transformam-se em espaços de resistência e afirmação da negritude. Como exemplo, temos o seguinte trecho do livro: “Quando elas se soltavam, seus fios macios e volumosos pareciam tocar as

nuvens, tão grandes e cheias quanto as árvores da floresta amazônica. Eu adorava pegá-los e senti-los como algodão-doce, leve e fofo” (Protásio, 2026, p. 17).

Nesse trecho, percebemos a influência da literatura de Conceição Evaristo e das escrevivências, conceito que compreende a escrita como expressão da experiência vivida. Segue um outro trecho do livro, no qual evidenciamos a narrativa e a escrita influenciadas pela literatura da escritora Conceição: “Depois de enxaguar os fios, íamos para a varanda ensolarada. Eu me sentava numa almofada colorida, entre as penas de minha tia. Tia Célia trançava com capricho meus cabelos cheios e brilhantes [...]” (Protásio, 2026, p. 27).

Nesse sentido, constitui-se um instrumento pedagógico, funcionando como uma ferramenta lúdica na abordagem pedagógica que promove a diversidade na construção da identidade, incentiva o respeito e a valorização das culturas afro-indígenas. Ao mesmo tempo, atua na promoção do pertencimento, fortalecendo práticas pedagógicas antirracistas, garantindo um espaço de acolhimento no ambiente escolar e contribuindo para o combate ao racismo recreativo e à negação das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. Dessa maneira, possibilitando que os estudantes reconheçam-se positivamente nas narrativas e nas experiências vivenciadas.

Essas estratégias pedagógicas contribuem para colocar em evidência, tanto na agenda educacional quanto na construção de repertórios e nas políticas públicas, histórias historicamente invisibilizadas, reafirmando a potência da cultura afro-indígena brasileira e africana. Sobretudo, favorecem a valorização da ancestralidade e consolidam a educação como um espaço de memória, crítica e construção de identidades.

Os livros paradidáticos para a educação das relações étnico-raciais devem ser utilizados em todos os componentes curriculares da Educação Básica, com destaque para as áreas de linguagem e humanas. Nesse contexto, a ludicidade, o brincar e as experiências significativas continuam sendo fundamentais, sobretudo para a construção da identidade, que se desenvolve ao longo de toda a vida.

Dessa maneira, torna-se essencial que o currículo seja constantemente revisitado, de modo que os planos de aula, as sequências didáticas e as atividades pedagógicas estejam alinhados às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, promovendo práticas educativas que valorizem a diversidade, a ancestralidade e as relações étnico-raciais de forma contínua e integrada em todos os componentes curriculares.

Como estabelece o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Assim, a parte diversificada de responsabilidade dos estados, municípios e do Distrito Federal deve considerar, sobretudo, os territórios e suas especificidades, sendo imprescindível que a educação constitua-se como um processo de pertencimento de toda a comunidade escolar.

No § 4º do mesmo artigo, afirma-se que: O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas

e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (Brasil, 1996).

Dessa forma, o próprio legislador assegura a valorização das contribuições desses povos na constituição da sociedade brasileira, reforçando a necessidade de sua efetiva inserção no currículo escolar.

O teórico Tomaz Tadeu da Silva afirma que “o currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo” (Silva, 2016, p. 11). Dessa maneira, ao fazer uma escolha sobre o que ensinar, evidencia-se que o currículo não é neutro nem previamente dado, mas construído a partir de decisões que envolvem valores, interesses sociais, políticos e econômicos, definindo, assim, quais conhecimentos serão legitimados e quais serão silenciados no espaço escolar.

Nesse sentido, ao compreender o currículo como um espaço de disputa, construção e transformação, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas, especialmente na Educação Básica — que abrange a faixa etária dos 4 aos 17 anos —, ultrapassem abordagens pontuais e assumam um compromisso contínuo com a educação para as relações étnico-raciais. Isso implica não apenas a inserção de conteúdos, mas também a revisão das metodologias, dos materiais didáticos e das perspectivas teóricas que orientam o ensino, de modo a garantir a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma educação plural e diversa.

Considerações finais

Por fim, o trabalho do professorado deve-se pautar na valorização e no reconhecimento das contribuições dos povos africanos,

afro-brasileiros e indígenas em todas as áreas do conhecimento. No entanto, ainda há desafios relacionados à falta de recursos, à formação continuada e à disponibilidade de materiais didáticos adequados. Para a construção de uma educação antirracista, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas de forma contínua, crítica e interdisciplinar, e não apenas em momentos pontuais, como datas comemorativas.

Percebe-se que o mito da democracia racial e o racismo estrutural, internalizado na cultura brasileira, constituem grandes desafios para a construção de uma educação que promova a efetivação das políticas públicas já existentes no Brasil. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tornam obrigatório, nas escolas públicas e particulares, o ensino das contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Ao discutir a cultura afro-indígena na sala de aula, alguns alunos e até mesmo profissionais da escola consideram o tema inadequado ou desnecessário, associando-o, de forma pejorativa, a práticas religiosas.

Nesse sentido, compreende-se o sujeito como um ser biopsicossocial, cuja formação está diretamente relacionada às experiências culturais, sociais e educacionais vivenciadas ao longo de sua trajetória.

Assim, recorro a um trecho da obra de minha autoria *As tranças que contam histórias: a infância de Marina em Manaus*: “Enquanto esperava, eu mergulhava na minha imaginação. Criava histórias dentro do banheiro: era uma heroína corajosa, salvando onças, zebras e elefantes, animais que eu via nos zoológicos de Manaus e que tanto me encantavam” (Protásio, 2026, p. 24).

Esse trecho coaduna com as escrevivências, memórias e saberes ancestrais, fundamentais para a construção das experiências desse sujeito que carrega a ancestralidade e suas vivências.

Nesse sentido, como afirma Conceição Evaristo (2007, p. 16), “Talvez o primeiro sinal gráfico que me foi apresentado como escrita tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda?”.

Nesse sentido, a reflexão conduz-nos a revisitar nossas próprias trajetórias, reconhecendo as memórias de infância que permanecem vivas e seguem reverberando na construção de nossas identidades.

Referências

ARAUJO, Gabriely. **O poder ancestral e os valores civilizatórios afro-brasileiros**. Zum Zum – Escola Vera Cruz, 5. ed. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/zumzum/capitulos/o-poder-ancestral-e-os-valores-civilizatorios-afro-brasileiros/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 15 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.

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

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”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino

a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é um direito de todos. Introdução – Fundamentos da BNCC, p. 13-14. Brasília: MEC, 2017.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://egrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefri-canidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB, Rio de Janeiro, 5 nov. 2003.

PROTÁSIO, Mariana. **Marina: as tranças que contam histórias**. Ilustrações de Emanuela Moreira. Salvador, BA: Editora Mágica, 2026. ISBN 978-65-9815991-8.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Disponível em: www.ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2820. Acesso em: 01 abr. 2026.

SIMÕES, Igor Moraes. Onde estão os negros? Apagamentos, racialização e insubmissões na arte brasileira. **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**, v. 24, n. 42, 2019. Disponível em: www.researchgate.net/publication/347930102_Onde_estao_os_negros_Apagamentos_racializacao_e_insubmissoes_na_arte_brasileira. Acesso em: 31 mar. 2026.

PRODUÇÃO DE ZINES E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Isaque de Jesus Oliveira

Oficineiro do Polo de Camaçari – Bacharel em Humanidades e Licenciado em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.
E-mail: Oliveiraisaque00@gmail.com

RESUMO

Para além da análise do zine como metodologia útil para o ensino/aprendizagem, buscamos, neste artigo, narrar considerações relevantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Iremos perceber que a metodologia abordada, vem cotidianamente sendo utilizada e estudada por docentes de diferentes áreas de ensino, consolidando-se atualmente como um material pedagógico capaz de articular diversas competências em seu fazer metodológico. É pertinente também salientar que estruturamos a base teórica de nossas reflexões sobre a ERER a partir de Silva (2019), Gomes (2020) e Freire (1967), compreendendo o fazer educacional, de fato, como prática de transformação social e dos sujeitos. Perfazendo a análise teórica, estruturamos em relato de experiência a análise metodológica da Oficina de Contação e Produção de Zines, ministrada no âmbito do Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Concluímos neste ensaio, a partir da fundamentação bibliográfica, das produções e relatos a partir do zine, que é de fato um material potente no fazer educacional antirracista.

Palavras-chave: ERER; Formação docente; Prática pedagógica; Zine.

Introdução

A ressignificação dos fazeres educacionais é uma prática fundamental no contexto presente¹. A inserção da política educacional para as relações étnico-raciais é um marco para os movimentos sociais brasileiros, que foram ao longo do processo histórico desconsiderados e marginalizados. Mesmo depois de mais de duas décadas de regulamentação legal, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), representada pela 10.639/2003 e a 11.645/2008, ainda encontra resistência por parte de diversos setores relacionados ao fazer educacional, principalmente daqueles interessados em uma educação meramente mercadológica. Evidenciaremos esse fato em reflexão com Silva (2019, p. 34), que afirma que “o trato político e pedagógico da diversidade, ainda assustam e incomodam docentes e outros profissionais da educação que habitualmente foram preparados para lidar com a igualdade e não com a diferença”.

Em contradição aos movimentos de perpetuação de desigualdades, observamos os movimentos sociais e é perceptível que “estamos em tempos em que as lutas de classes, antirracista, anti-patriarcal ganham outros contornos” (Gomes, 2020 p. 363). A partir disso, somos estimulados em análise a observar o campo das práticas pedagógicas e é evidente a necessidade de exercícios que estimulem e protagonizem uma educação não autoritária, não excludente e, principalmente, não racista. É a partir daí, que se faz válido ampliar as teias deste ensaio para analisar o Coletivo “História

¹ O artigo em questão, para além de ser o resultado do trabalho desenvolvido no âmbito do Curso de Educação para as Relações Étnico-raciais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), integra também o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do discente Isaque de Jesus Oliveira, constituindo-se como um fragmento das discussões e reflexões nele desenvolvidas para a obtenção do grau de Licenciado em História.

Pedagógica”, que se constitui como um projeto literário que nasceu em 2023 com o propósito de valorizar narrativas étnico-raciais a partir da produção de materiais pedagógicos. A proposta surgiu como estratégia de resistência crítica à ausência de aparelhos educacionais que cumprissem de fato com o previsto pelas legislações e, desde a sua criação, o projeto vem organizando ações em São Francisco do Conde na Bahia e em cidades circunvizinhas, articulando a produção de materiais pedagógicos a partir da metodologia de Zines, com a execução de atividades em âmbito escolar.

Para tal análise, compreenderemos o zine como uma publicação independente, geralmente de pequena tiragem, produzida de forma artesanal ou digital, que nasce do desejo de expressão e da necessidade de comunicar ideias fora dos circuitos editoriais convencionais. Sua metodologia não segue um padrão fixo ou definido, sua estética flerta com as mais diversas expressões textuais e artísticas e, devido principalmente a sua facilidade de produção, qualquer um que se predisponha a fazer um zine, o fará. E em consonância com as abordagens anteriores, perceberemos que nas últimas décadas, a utilização de zines como recurso pedagógico vem-se consolidado como uma metodologia criativa e possível para o campo educacional.

A possibilidade de utilização de um recurso que acarreta multiplicidades de competências é, de fato, uma das principais causas de sua disseminação entre os educadores. Além de ser um recurso de baixo custo, é certo que o zine “transmite informações e consequentemente produz cultura” (Lacerda, 2021, p. 14). Historicamente, o zine remonta o início do século XX e é um derivado da palavra Fanzine que “têm sua origem terminológica na junção das palavras fanatic (fãs) magazines (revistas)” (Lima, 2019, p. 43). Entendemos a partir de Souza (2022), que “Fanzine é publicação de

fãs sobre algum tema, já zine tem uma ligação mais profunda com a produção autoral” (Lima, 2019, p. 12). Por se consolidar no século passado como um material criativo, dinâmico e subversivo, atualmente vem-se consolidando como um aliado potente de docentes comprometidos com a prática de uma educação libertadora (Freire, 1967), gerando frutos significativos nesses tempos de transição.

Por reconhecermos as multiplicidades de utilização desse recurso, é conveniente a ampliação de suas análises e aqui se faz pertinente observarmos esse material a partir de seus usos educacionais e relacionados à EREER. Nas discussões que serão levantadas a seguir, além de observarmos as múltiplas formas de usos educacionais do zine, em relato de experiência (Brasil, 2025)², compreenderemos a atuação do História Pedagógica, e seu trabalho de ampliação e disseminação desse recurso entre educadores, a fim de fortalecer as práticas educacionais antirracistas.

O trabalho com o zine em sala de aula

O caráter de prática marginal e de expressão artístico-política do zine, vem sendo ressignificado e, atualmente, passou a ser reconhecido como um instrumento potente de ensino e aprendizagem. É possível observar essa metodologia sendo utilizada em diferentes áreas do conhecimento e modalidades de ensino e pesquisas, como a de Penteado (2005), que já apontava, no início dos anos 2000, que o fanzine representava uma forma legítima de expressão cultural entre jovens de periferias urbanas e apontou a necessidade de ampliar o espaço da escola para narrar a voz e a autoria dos estudantes. Essa perspectiva foi reproduzida e aprofundada por outros trabalhos, como o de Nascimento (2010), que viu nos

² Orientação Relato de Experiência. Portal GOV.br, 2025.

zines uma possibilidade de associar saberes, práticas e narrativas em um espaço de invenção e resistência, articulando as “artes de dizer e pedagogias de fazer” (Nascimento, 2010).

Com o passar dos anos, as pedagogias com o zine foram sendo adaptadas e utilizadas por professores de diferentes componentes curriculares. Como mostram as experiências de Ribeiro, Costa e Silva (2021), que utilizaram o zine como metodologia ativa e prática avaliativa no ensino de Geografia, de Silva e Alves (2018) que utilizaram a metodologia de zines para captar narrativas de vida na Educação de Jovens e Adultos da região metropolitana do Recife para o ensino de Arte, e de Pinto (2015) que discute expressão corporal e criatividade a partir de uma perspectiva crítica da Educação Física, conseguimos perceber o potencial do carácter interdisciplinar e pedagógico desses materiais. Além de suas possibilidades criativas, a academia vem reconhecendo o zine como um instrumento educativo capaz de possibilitar práticas emancipadoras, o que se torna eixo estruturante das nossas abordagens e tema pesquisado também por Leite (2021), ao propor o ensino da História a partir de um zine voltado à Casa da Feitoria Velha, no Rio Grande do Sul, tomando a educação das relações étnico-raciais como abordagem estruturante.

Relatos de experiência

Essas variadas possibilidades de usos, revela o quanto o zine tornou-se um apoio pedagógico acessível, dando palco para a autoria, para a produção de pensamento crítico e para o protagonismo estudantil. É nesse contexto que o trabalho desenvolvido pelo História Pedagógica vem-se colocando como uma experiência inovadora e comprometida, formulando atividades capazes de integrar

práticas educativas potencialmente antirracista para a manipulação de discentes e docentes em contexto escolar. Em oposição a outras propostas, que exploram o zine integrado em perspectivas disciplinares ou interdisciplinar, o projeto assume o desafio de articular a base metodológica do zine diretamente à Educação das Relações Étnico-Raciais, propondo caminhos que integram produção cultural, prática historiográfica e ação pedagógica.

A partir dessas práticas, em 2025, o projeto veio desenvolvendo oficinas junto ao Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais, oferecido pela UNILAB, a docentes das redes de ensino na Bahia. Propomos, a partir do zine, a articulação desse material empregado na prática educacional dos cursistas, possibilitando subsídios suficientes para reprodução e formulação de projetos empregados às práticas da EREER. Oferecemos não apenas oficinas em nível formativo nesse curso para professores, mediamos a formulação de uma prática educacional capaz de nutrir uma educação verdadeiramente plural e emancipatória. A partir de então, traremos à luz desse trabalho alguns depoimentos adquiridos dos cursistas, vamos identificar impressões significativas, formuladas através da oficina, que expressam as potencialidades e dificuldades em se trabalhar com o zine em sala de aula. Em seguida, iremos expor uma seleção de narrativas, sobre a manipulação do material. Todos os depoimentos são inteiramente verídicos, mas os nomes referidos são fictícios, mantendo a integridade e o sigilo dos entrevistados.

Potencialidades

“A formação sobre zines ampliou minhas possibilidades de trabalho pedagógico na Educação Física, entendi

que o zine é uma ferramenta potente para unir movimento, arte e reflexão. Eu pretendo desenvolver com meus alunos publicações sobre jogos do pátio, brincadeiras tradicionais, esportes e expressões corporais, valorizando a cultura local e o protagonismo estudantil. Essa metodologia é simples, criativa e promove um aprendizado significativo e participativo” (Prof. Afia – Entrevistadx 01).

“A atividade foi feita com alunos do 4º ano do EF I. Os alunos foram orientados a produzir um zine que sintetizasse o que foi estudado em sala de aula (colorismo e racismo estrutural e recreativo) ou uma das leituras que foram trabalhadas (Amoras de Emicida e O mundo no Black Power de Tayó de Kiusam de Oliveira). Depois que eles produziram, foi feita a correção e sugerido ajustes para que eles entregassem a versão final. (...) Foi uma experiência além da expectativa” (Prof. Ama – Entrevistadx 02)

“É uma oficina bastante criativa e independente da condição dos alunos PCDS, eles terão suas competências e habilidades para desenvolver atividades com o Zines. Será um trabalho que necessitará de paciência e entender que mesmo os alunos tendo suas condições, e limitações, farão do jeito deles. O importante é construir. Será um grande desafio” (Prof. Abena – Entrevistadx 03).

“Acredito que seja bastante relevante a maneira de se contar e construir histórias através dessa oficina” (Prof. Adwoa – Entrevistadx 04).

Dificuldades

“Tempo reduzido para todas as etapas (planejamento, produção e finalização) , a necessidade de apoio com

materiais (papel, cola, revistas, impressões)” (Prof. Afa – Entrevistado 1).

“Os alunos tiveram um pouco de dificuldade em fazer as dobraduras alinhadas” (Prof. Ama – Entrevistadx 02).

“Trabalho com PCDS, então, para mim será um desafio” (Prof. Abena – Entrevistadx 03).

“Algumas crianças ainda com dificuldades em dobrar, mas tudo no tempo delas” (Prof. Adwoa – Entrevistadx 04).

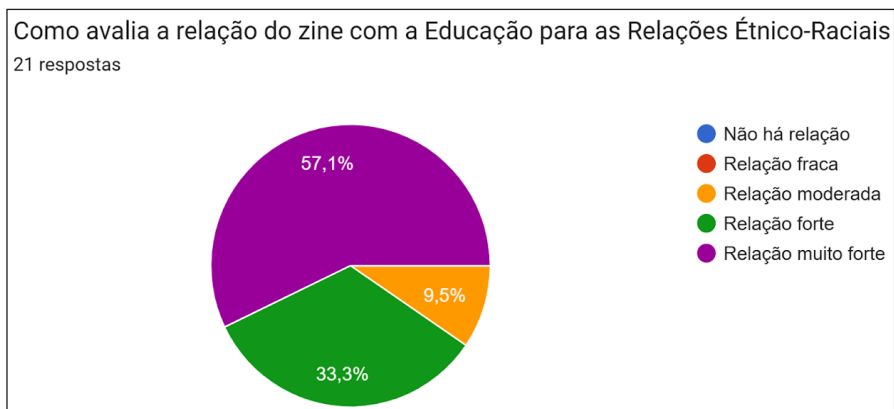
Essas narrativas são a prova externa do funcionamento significativo que o desenvolvimento dessa metodologia em sala pode causar. Lidar com as dificuldades e potencialidades desse material, faz-se necessário para ampliarmos nosso lugar dentro do fazer docente ao manipular a metodologia. É unânime a percepção desse instrumento como um agente de transformação. Possibilitar um instrumental como esse para os educadores é, de fato, um ato político. Citando a professora Jeanne Scheper (2023), vamos observar em suas narrativas e relatos do trabalho com zine na formação de graduandos, que a autora posiciona o ato de fazer zine como um processo formativo que modifica a hierarquia entre saber e fazer, ampliando a compreensão ao tratar o zine como uma forma de crítica cultural e como prática de produção de conhecimento. Essa compreensão amplia o objetivo gerado pelo trabalho que estamos fazendo a partir do curso de formação da EREER, localiza o zine como prática libertadora e um caminho trilhável, capaz de fortalecer o trabalho docente.

Avaliando a metodologia de zine como instrumental educacional

Expor os resultados obtidos a partir desta pesquisa valida as narrativas que articulamos até então e, fundamentado na trajetória percorrida pelo História Pedagógica e pelas entrevistas que conseguimos obter dos docentes cursistas da formação EREER, faz-se necessário à manipulação desses resultados para a avaliação coletiva. A seguir, apresentaremos esses resultados e gerar uma discussão qualitativa sobre o quantitativo adquirido com essas entrevistas.

A ministração da oficina, a partir da formação EREER, foi realizada para cinco turmas de docentes. A ementa da oficina propôs o desenvolvimento de metodologias de produção e aplicação de zines para a sala de aula, contextualização histórica, manipulação da temática Étnico-Racial através do material e para a fixação, realizamos a produção criativa de zines. Ao final das oficinas, aplicamos o formulário de “Avaliação Metodológica da Oficina de Produção e Contação de Zines”, para que os docentes expressassem suas impressões sobre o trabalho que foi desenvolvido. Obtivemos o resultado de 21 respostas e o produto dessa avaliação vai-nos ajudar na compreensão básica da manipulação da temática em sala de aula, possibilitando identificar de que maneira os educadores perceberam o zine como instrumento pedagógico e suas potencialidades para o ensino da EREER.

Imagem 1 – Resultado adquirido a partir da Avaliação Metodológica da Oficina de Produção e Contação de Zines



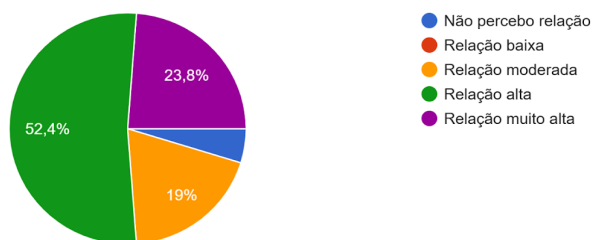
Fonte: Elaboração própria.

Na ministração das oficinas, tivemos o cuidado de articular uma ementa que pudesse dar conta de questões relacionadas, de fato, ao desenvolvimento formativo a partir da produção de zines. Analisando os gráficos presentes nas imagens, percebemos as encruzilhadas que perpassam o desenvolvimento da temática. Ao analisarmos a Imagem 1, identificamos um percentual majoritário concordando que o zine tem relação ativa com a EREER. Esse percentual não reflete apenas a aplicação da oficina, mas a própria possibilidade de manipulação do material para a emancipação dos sujeitos, a sua relação histórica com grupos de subversão e a capacidade que tem para moldar identidades. Esse resultado reflete também a interação que esses docentes tiveram com a possibilidade de um facilitador educacional e a apresentação de resultados concretos, adquiridos através do História Pedagógica.

Imagem 2 – Resultado adquirido a partir da Avaliação Metodológica da Oficina de Produção e Contação de Zines

Em que medida a experiência com zines dialoga com as competências da BNCC para sua área de atuação?

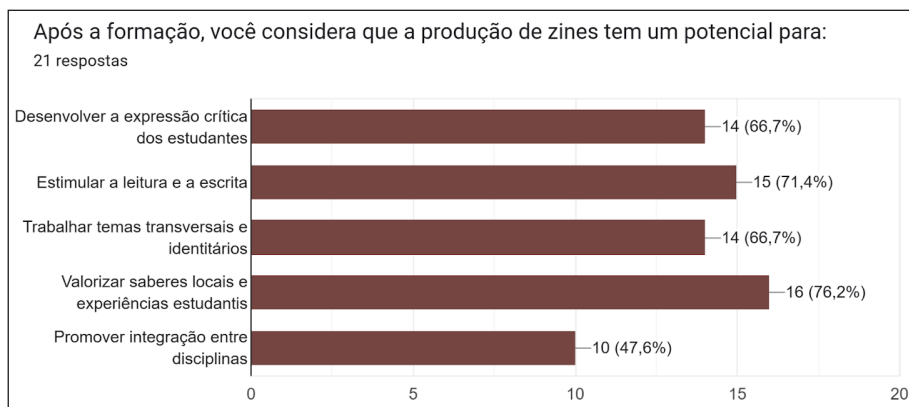
21 respostas



Fonte: Elaboração própria.

Confrontamos também esses educadores a refletirem sobre as competências da BNCC para seus componentes através desse material. Observando a Imagem 2, apenas 4,8% dos entrevistados declararam não perceberem relação alguma entre os agentes correspondentes, sendo possível posicionar o zine como um material altamente moldável e interativo para as diferentes áreas de atuação. Além disso, entre as propriedades do zine, percebemos que a capacidade de valorizar saberes locais e a experiência estudantil está entre a principal percepção dos cursistas, dado visível através do gráfico apresentado na Imagem 3. Esses resultados ajudam-nos a perceber o quanto essa possibilidade dialoga com a produção didática e acadêmica do fazer docente. É um testemunho que o zine, enquanto recurso didático, dialoga de forma efetiva com as competências gerais e específicas da BNCC, sobretudo no que tange à formação integral do estudante.

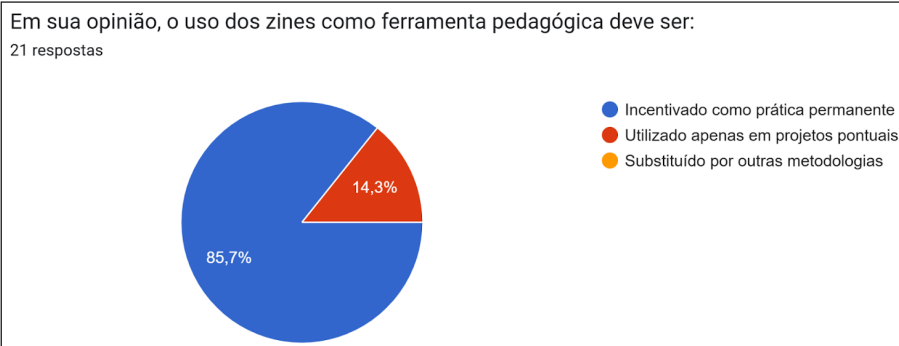
Imagem 3 – Resultado adquirido a partir da Avaliação Metodológica da Oficina de Produção e Contação de Zines



Fonte: Elaboração própria.

Contextualizando todas essas informações apresentadas, deparamo-nos com um material ainda ascendente no meio educacional e que estimula de forma muito intrínseca os docentes. 85,7% dos cursistas afirmaram na avaliação que o zine deve ser incentivado como prática permanente (Imagem 4), e com toda a certeza isso deveria ser pensado em larga medida, incentivando as próprias instituições a produzirem suas ferramentas didáticas. Ampliar essa metodologia para ambientes educacionais está imbricado no que Lacerda (2021) tenta articular em suas discussões, que “a inclusão dos fanzines no ambiente educacional requer protocolos legais”.

Imagem 4 – Resultado adquirido a partir da Avaliação Metodológica da Oficina de Produção e Contação de Zines



Fonte: Elaboração própria.

Tornar esse material um registro legal, valoriza o trabalho de produção e pesquisa necessário para o resultado de um bom zine e que será necessário para o desenvolvimento dentro das instituições. Quem sabe o zine futuramente se torne o canal direto de interlocução da escola com a comunidade, mas o momento atual pede para que possamos ampliar seus usos e possibilitar produções efetivas na prática docente, compreender o zine em sala de aula é reconhecer sua potência educativa, estética e política, mais do que um produto final, ele é um processo.

Conclusão

Em tempo, o percurso investigativo que seguimos permitiu reconhecer a partir de Silva (2019) e Gomes (2020) que, embora as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representem avanços inquestionáveis para o campo da EREER, ainda há lacunas significativas em sua efetivação. Observamos sobretudo no que diz respeito à formação docente e às práticas pedagógicas essa fragilidade escancarada

em relação à perspectiva da EREER. Nesse contexto, apresentamos o zine como uma alternativa metodológica que propõe o diálogo entre o conhecimento científico produzido a partir da perspectiva étnico-racial e as práticas cotidianas no chão da escola, posicionando aos diferentes sujeitos envolvidos a autonomia na produção de conhecimento e a efetivação na aplicação da temática. O História Pedagógica nessas narrativas certamente foi o agente interlocutor da ação que articula o fazer pedagógico e as práticas da EREER. Abordar suas produções e relatos foi o código mediador do fazer científico posto em nossas narrativas.

A relevância que pontuamos na conclusão deste ensaio reafirma o potencial transformador que tem a metodologia de zines e posiciona-o, de fato, como um ação política e didática. Narramos relatos verídicos que são o testemunho da inauguração de um movimento com potencial transformador e que vem orientando práticas pedagógicas a partir de seu desenvolvimento em âmbito educacional. A catalogação dessa metodologia como agência de transformação faz-se necessário a partir do que Bispo (2015, p. 19) posiciona em suas narrativas, que “O presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro”, levando-nos a pensar que o zine será essa ponte entre as memórias ancestrais e as urgências atuais de um fazer educacional antirracista.

Concluimos que a manipulação dessas práticas é um elemento contínuo vinculado a um fazer pedagógico comprometido com as narrativas da educação antirracista. Introduzir essas práticas com a complexidade colocada é firmar um compromisso com uma educação representativa, fora dos padrões reguladores do caráter educacional. Firmamos esse compromisso, posta a urgência dessa educação libertadora e convidamos, nessas narrativas, os leitores

a repensarem suas práticas sociais e educacionais a fim de produzir verdadeiramente uma educação comprometida com o desenvolvimento de sujeitos livres dos aprisionamentos sociais e formativos do nosso país.

Referências

BISPO, A. S. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. INCT. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/2025.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: out. 2025.

LACERDA, C. de B. **Fanzines educacionais**: uma possibilidade concreta na educação ou uma blasfêmia no meio fanzineiro?. Dossiê Fanzines, artezines e biografczines publicações mutantes. Coleção Desenrêdos, v. 14, Goiânia, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360–371, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49715. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49715>. Acesso em: nov. 2025.

LEITE, C. A. **Ensinando outras histórias sobre a Casa da Feitoria Velha através de um zine**: uma proposta de educação das relações étnico-raciais no ensino de História em São Leopoldo – RS. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Ensino de História. Porto Alegre – RS, 2021.

LIMA, E. L. M. Os zines e as bibliotecas: uma relação necessária. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 40–53, 2019. Disponível em: <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/145>. Acesso em: 10/2025.

NASCIMENTO, M. E. S. **Pedagogizando em sala de aula**: artes de dizer e pedagogias de fazer. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ORIENTAÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA. **Portal GOV.br**, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-nordeste/hu-ufma/ensino-e-pesquisa/rede-de-pesquisa/ORIENTACAO_RELATO_DE_EXPERIENCIA.docx. Acesso em: 10/2025.

PENTEADO, H. C. **Fanzine**: expressão cultural de jovens em uma escola da periferia de São Paulo. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PINTO, R. D. Fanzine como recurso pedagógico: aplicação nas aulas de Educação Física em uma Escola Municipal. **Revista Imaginário**,

N. 8, 125 p. Editora Marca de Fantasia, ISSN 2237-6933, Paraíba, Jun. 2015.

RIBEIRO, S. M. de O.; COSTA, C. H.; DAMASCENO, A. C. de S.; SILVA, S. A. da. Fanzine: uma metodologia ativa como prática avaliativa no ensino de geografia – um relato de experiência. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 3, p. e021018, 2021. DOI: 10.51281/impa.e021018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6451>. Acesso em: 2 set. 2025.

SCHEPER, J. Zine Pedagogies: Students as Critical Makers. **Radical Teacher**, v. 125, 2023. DOI: 10.5195/rt.2023.963. Disponível em: <https://radicalteacher.library.pitt.edu/ojs/radicalteacher/article/view/963>. Acesso em: 01 oct. 2025.

SILVA, C. M. da. **A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**: práticas pedagógicas escolares em História e cultura afro-brasileira. CRV, 212 p. Curitiba, 2019.

SILVA, M. A. B. da; ALVES, B. F. Arte/Educação, fanzines e histórias de vida: uma experiência de ensino de Arte na educação de jovens e adultos da região metropolitana do Recife. **Revista Imaginário**, n. 14, Editora Marca de Fantasia, ISSN 2237-6933, Paraíba, Jun. 2018.

PAULINA CHIZIANE EM SALA DE AULA: PROPOSTAS DIDÁTICAS A PARTIR DA OBRA E DO PENSAMENTO DA AUTORA

Joilson de Jesus Gomes da Silva

Oficineiro dos polos Camaçari e Madre de Deus, doutorando do programa de pós-graduação em literatura e cultura – PPGLITCULT (UFBA).

E-mail: j.urbana@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é fundamentado no relato de experiência a partir da oficina Paulina Chiziane em sala de aula: abordagens através de sequências didáticas, ministrada durante o Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), promovido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Estabelecendo como objetivo central a discussão de possibilidades de práticas pedagógicas que abordem a vida, a obra e o pensamento da escritora moçambicana Paulina Chiziane na educação básica, levando em consideração a sua importância para o ensino de literatura africana de língua portuguesa, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas na sala de aula e, conseqüentemente, no ambiente escolar. A referida oficina foi oferecida nos polos de Camaçari e Madre de Deus, no estado da Bahia, combinando teoria e prática através do estudo da biografia, da história, no papel literário exercido pela escritora ao tratar temas que versam sobre a condição feminina e a tradição moçambicana, culminando na elaboração colaborativa de sequências didáticas pelos cursistas, público formado por educadores da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Como resultado, foram produzidas propostas didáticas voltadas a temas como empoderamento feminino, identidade, igualdade de gênero e valorização da cultura afro-brasileira e africana. Por fim, conclui-se que a obra e a escrita de Paulina Chiziane configuram-se como um instrumento relevante para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, contribuindo para a formação de educadores e para a construção de um currículo escolar diversificado, crítico e antirracista.

Palavras-chave: Ensino; Mulher; Paulina Chiziane; Relações étnico-raciais.

Introdução

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 representam um marco legal histórico para a educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todo o território nacional, demonstrando-se como uma ação reparatória pelo apagamento da historiografia oficial das contribuições desses povos na formação identitária brasileira.

No entanto, práticas de forma efetivas que visem à aplicabilidade dessas no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos, entre os quais podemos citar a escassez de materiais didáticos adequados, a formação inicial e continuada insuficiente de professores e a permanência de currículos estruturados sob uma perspectiva colonial baseada na dinâmica europeia.

Nesse contexto, a literatura produzida por autoras e autores africanos surge como um recurso pedagógico que viabiliza a desconstrução de paradigmas estereótipos cristalizados, possibilitando o reconhecimento da diversidade cultural e a promoção de relações étnico-raciais mais justas.

Paulina Chiziane é uma escritora moçambicana, vencedora do Prêmio Camões 2021, ocupando um lugar de relevância dentro da literatura moçambicana e na literatura de língua portuguesa. A sua obra traz como tema central a condição feminina, as tradições moçambicanas e as mazelas do sistema patriarcal.

A escrita de Chiziane traz possibilidade para trabalho em sala de aula com uma diversidade e potenciais materiais didático-pedagógicos. Ao trazer para o centro do cenário literário histórias sob uma voz feminina e africana, a escritora além de ampliar o cânone literário, traz uma ruptura com sua forma de escrever. Sendo assim, os livros de Chiziane convida educadores e estudantes a

realizarem uma reflexão sobre questões como identidade, gênero, resistência e pertencimento. Contudo, apesar de sua relevância crítica e literária, sua produção ainda é pouco conhecida para grande parte da população brasileira.

Diante desse cenário, este artigo propõe-se a relatar a experiência da oficina Paulina Chiziane em sala de aula: abordagens através de sequências didáticas, desenvolvida no Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) da UNILAB. A oficina buscou não apenas apresentar a vida e a obra da autora, mas também capacitar educadores de diferentes níveis de ensino para a elaboração de sequências didáticas que estejam em diálogo com temáticas preconizadas no currículo escolar.

Sendo assim, entendemos que a formação docente continuada, aliada à oferta de modelos práticos e reflexivos, é condição fundamental para a efetivação de uma educação antirracista. Assim, este relato possui como eixo temático o Currículo e educação para as relações étnico-raciais, contribuindo para o debate sobre práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Paulina Chiziane: trajetória, obra e pensamento

A história de vida de Paulina Chiziane confunde-se e entrelaça-se com o percurso que ela empreendeu para sua formação enquanto escritora. Nascida na região sul de Moçambique, território de forte presença patriarcal, a vivência de Chiziane em suas relações familiares e sociais perpassa a condição da mulher submissa ao homem.

Nesse cenário, tanto a educação doméstica quanto a educação cristã tiveram o objetivo de manter paradigmas pautados em

dogmas que preconizam a inferioridade feminina diante de uma sociedade caracterizada pelo domínio masculino.

Ciente dos direitos que lhe foram negados enquanto mulher pelo sistema patriarcal, Paulina Chiziane passou a questionar os modelos impostos à sociedade moçambicana. Por meio da escrita, ela relata a condição feminina em Moçambique, trata de temas considerados tabus e busca dar voz e visibilidade à mulher como protagonista de sua própria história.

Diante de tal cenário, o principal tema de escrita de Paulina Chiziane é a mulher e, através de suas histórias, a autora traz visibilidade para histórias de Moçambique sob uma voz feminina na literatura moçambicana, com construção de personagens protagonistas mulheres que possuem identidade outrora negada por conta de um contexto dominado por homens (Silva, 2025, p. 19).

Essa postura disruptiva materializa-se a partir da publicação de sua primeira obra, *Baladas de Amor ao Vento*, em 1990. O romance tem valor histórico relevante por inaugurar uma nova forma de escrita na literatura moçambicana, pelos seguintes fatores: ser a primeira obra escrita e publicada por uma mulher no formato romance; ter uma protagonista feminina e por questionar costumes locais como a poligamia e o *lobolo*, entre outros.

Vale ressaltar que Paulina Chiziane enfrentou barreiras para inserir-se no universo literário moçambicano, cenário também dominado pelo patriarcalismo. Sua capacidade de escrita foi colocada em xeque diversas vezes, mas a insistência e a convicção da escritora foram fundamentais para que ela pudesse, de fato, publicar seus livros e consolidar-se no universo literário de Moçambique. De acordo com Silva (2025, p. 19) “Paulina Chiziane enfrentou

uma árdua batalha para publicar seus livros e ser reconhecida no cenário literário predominantemente masculino, recebeu proposta sexuais e sua capacidade de escrita foi colocada em xeque diversas vezes [...].”

Após a obra de estreia, Chiziane publicou outros livros e ganhou notoriedade com o lançamento de *Niketche: Uma História de Poligamia* (2002), que lhe rendeu o Prêmio José Craveirinha, trazendo reconhecimento e consolidação. Além disso, a escritora demonstrou versatilidade, não se prendendo a um único modelo: publicou contos e aventurou-se no mundo da música, lançando dois CDs.

A obra e a trajetória da escrita de Chiziane refletem o pensamento presente em seu modo de viver. Moçambique é um país multicultural, com diversidade de costumes conforme o território. A região Sul, origem da escritora, é marcadamente patriarcal, o que deu início ao seu pensamento e ao seu objeto de escrita, sendo um grito a favor da sua libertação do sistema opressivo vigente. “[...] Senti necessidade de desabafar. Desabafar lavando nas águas do rio, como fazia a minha mãe, já não fazia parte do meu mundo. As cantigas na hora de pilar não eram suficientes para libertar a minha opressão e projectar a beleza do mundo que sonhava construir [...]” (Chiziane, 2013, p. 202).

Sendo assim, como já foi dito, a condição feminina e o questionamento de modelos que subjuguam a mulher à marginalidade social são os principais temas da escrita de Paulina Chiziane. Mais que um pensamento, esse é um propósito de vida da escritora, que não renuncia a suas convicções. Isso pode ser exemplificado pelo fato de ela recusar rótulos, como os de romancista ou feminista.

[...] A condição social da mulher inspirou-me e tornou-se meu tema. Coloquei no papel a aspirações da mulher no

campo afectivo para que o mundo as veja, as conheça e reflita sobre elas. Se as próprias mulheres não gritam quando algo lhes dá amargura da forma como pensam e sentem, ninguém o fará da forma como elas desejam [...] (Chiziane, 2013, p. 202-203).

Paulina Chiziane sempre foi militante e ativa. Como já dito, sua escrita é um desdobramento de sua vida. Ela participou das lutas pela independência de Moçambique, integrando a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), partido que lutou contra a colonização portuguesa. Além disso, atuou na ONU, demonstrando sua militância; a escrita é apenas mais um mecanismo de luta já presente em seu cotidiano.

Feminino vs. feminismo na obra de Chiziane

A escolha temática de Paulina Chiziane e sua postura de recusa a rótulos são o ponto de partida para a dicotomia entre feminino e feminismo em sua obra. Chiziane autointitula-se contadora de histórias, pois sua escrita baseia-se em sua vivência e no cotidiano da sociedade moçambicana, sobretudo sob o viés feminino. Ela retrata isso em seus livros sem compromisso com estéticas, padrões ou modelos definidos, especialmente os de origem europeia.

Em consonância com esse pensamento, a escritora também recusa autodeclarar-se feminista, embora seja considerada pela crítica como expoente do movimento. Chiziane considera-se uma escritora feminina que, por ser mulher, relata as histórias de muitas mulheres moçambicanas e sua realidade diante de uma sociedade machista e patriarcal, com o intuito de dar voz à população feminina. Ela entende que seu compromisso com a escrita não está pautado no movimento feminista e que, por prezar por sua

liberdade e por escrever o que gosta, não pretende encaixar-se em uma corrente que venha a limitar seu livre-arbítrio ou moldar sua obra.

Partindo dessa premissa, faremos um breve relato de como essas duas correntes manifestam-se na obra de Chiziane. O feminismo é um movimento de origem branca e europeia, surgido no século XVIII, que em sua origem buscou a igualdade de gênero entre homens e mulheres. Entre as pautas iniciais, podemos citar o direito ao voto feminino, só permitido após muita luta de mulheres que ficaram conhecidas como sufragistas.

No decorrer da história, o movimento feminista ganhou proporção e desdobramentos conforme as pautas específicas de cada classe, surgindo subdivisões de acordo com cada momento histórico. Isso reflete o avanço da sociedade e as demandas identificadas pelas mulheres, como o direito ao ingresso no mercado de trabalho, o direito ao uso de anticoncepcionais, o combate à violência doméstica, entre outros temas de suma importância para a reorganização social em prol de uma sociedade mais igualitária.

Em sua essência, a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres, que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada (Butler, 2017, p. 13).

Butler traz no campo teórico a essência do feminismo, como um processo identitário a favor de um movimento a favor da igualdade e da quebra de privilégios delegados a população masculina. No entanto, no decorrer do tempo, o movimento feminista não se mostrou homogêneo e unificado com o intuito de contemplar todas

as pautas no que se referem à mulher, surgindo assim os desdobramentos e a diversificação teórica de acordo a demandas específicas de cada grupo, sendo necessário estabelecer uma reflexão sobre os encaminhamentos através de um processo de autocrítica. “A crítica feminista também deve compreender como a categoria das ‘mulheres’, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação” (Butler, 2017, p. 13).

Paulina Chiziane nunca se declarou feminista. Ela reconhece a importância do movimento liderado por mulheres em busca de condições de igualdade diante de uma sociedade de domínio masculino. Contudo, também entende que o movimento feminista é de origem europeia e de mulheres brancas, o que difere do pensamento que se propõe a discutir em sua escrita. Mesmo que identifiquemos semelhanças ou características feministas em sua obra, estar alinhada com a teoria feminista não é seu principal objetivo.

A partir desse contraponto, surge a ideia do feminino como objeto central da obra de Paulina Chiziane. Ela entende que escreve sobre mulheres e que o fato de ser mulher é fundamental, pois conta um pouco de si em cada uma de suas personagens e nas histórias da cultura moçambicana transmitidas de geração em geração pela oralidade.

Paulina Chiziane recusa o rótulo de feminista, sempre se autointitulando como uma escritora feminina. De acordo as reflexões trazidas pela escritora, o feminino precede ao feminismo. Ela compreende que existe a necessidade da compreensão da mulher e do feminino como um processo identitário e de autoafirmação para a conquista de espaço no cenário social (Silva, 2025, p. 89).

Nessa concepção, podemos considerar o feminino como uma noção mais ampla do entendimento da figura da mulher. Enquanto o feminismo é algo concatenado com objetivos e propósitos definidos, o feminino é a expressão viva da pureza das relações cotidianas da mulher comum e de sua inserção na sociedade, suas lutas, desafios e enfrentamentos diários. Assim, “[...] o conceito de feminino difundido pela autora tem origem na vida real, na disseminação das histórias de mulheres que ganham a oportunidade de escuta das suas vozes através da obra de Paulina Chiziane [...]” (Silva, 2025, p. 119).

Portanto, sem compromisso de ser fiel a uma corrente, seja teórica, literária ou filosófica, o feminino é elemento fundante para a obra de Paulina Chiziane, que discorre sobre a história de Moçambique e suas tradições, tendo a mulher como ponto central e os desdobramentos que ocorrem a partir de sua interação com os aspectos culturais apresentados como pano de fundo contados por meio da escrita.

ERER: um relato de experiência

Este relato parte da experiência empreendida durante a oficina Paulina Chiziane em sala de aula: abordagens através de sequências didáticas, ministrada como atividade do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ocorrido no período de junho a novembro de 2025, promovido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

O referido curso parte do pressuposto da discussão das relações étnico-raciais com o intuito de combater o racismo, configurando-se como uma ação reparatória dos resquícios oriundos do

colonialismo que deixaram marcas na organização social brasileira, principalmente na população africana que foi sequestrada de seu local de origem e subjugada ao processo de escravidão implementado durante o período de exploração europeia, que perdurou até o final do Império Brasileiro, no pós-independência.

O curso partiu da necessidade de discutir temas relevantes para a sociedade e buscou oferecer formação aos educadores em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena em todo o território nacional. O processo de formação do educador é inacabado, pois as relações de ensino-aprendizagem estão em constante transformação, exigindo que o professor seja um pesquisador e um ser pensante em busca da melhoria de sua prática pedagógica.

Sendo assim, o curso representou uma importante ferramenta de qualificação e de troca de experiências entre educadores de diversas cidades e modalidades de ensino, proporcionando aprimoramento e enriquecimento das práticas pedagógicas. O EREER foi uma proposta ousada e desafiadora pela magnitude e alcance do curso, ministrado em diversas cidades simultaneamente por meio de polos instalados em Catu, São Francisco do Conde, Madre de Deus, Camaçari, entre outras cidades baianas.

Com uma proposta integradora que buscou aliar teoria e prática, o curso foi organizado de forma híbrida, com blocos teóricos que incluíam aulas presenciais e remotas, complementadas por oficinas nas quais os cursistas poderiam exercitar os conteúdos estudados teoricamente, aproximando-se da vivência do educador em sala de aula e de suas experiências no fazer pedagógico.

A oficina Paulina Chiziane em sala de aula: abordagens através de sequências didáticas surgiu a partir de uma pesquisa feita no Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos

Brasil-África (MEL) da UNILAB, que gerou como produto final a dissertação intitulada Paulina Chiziane: uma abordagem entre o feminino descrito e o escrito.

A referida oficina foi ministrada nas cidades de Camaçari e Madre de Deus, com um grupo diversificado de educadores, incluindo gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores da educação infantil, do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e do ensino médio. Essa diversidade de formação, experiências e vivências em sala de aula proporcionou debates interessantes sobre a escritora e sua aplicabilidade no contexto escolar.

Em nossa concepção, Paulina Chiziane é uma escritora relevante por tratar de temas inerentes e atuais. Embora possua uma carreira consolidada e referendada no mundo literário, ratificada pelo Prêmio Camões, vencido em 2021, não é conhecida do grande público. Isso foi notado durante as aulas ministradas nas oficinas.

Prevendo essa situação, a oficina foi planejada de forma a trazer um panorama da vida e obra de Paulina Chiziane, destacando as principais temáticas de sua escrita e viabilizando a parte prática, que consistiu na elaboração de uma sequência didática de acordo com tudo o que foi discutido na parte teórica da aula. A parte teórica da oficina foi dividida em três etapas conforme veremos a seguir.

A primeira etapa consistiu na breve apresentação da biografia de Chiziane, destacando pontos de sua trajetória de vida, sua formação nos âmbitos familiar, educacional e social, explicitando aspectos que culminaram no despertar da escritora e em seu objeto de escrita.

Já na segunda etapa, ocorreu a exibição de uma entrevista da escritora ao programa português A Páginas Tantas. Nessa entrevista, foi possível perceber as motivações de Paulina Chiziane

para o desenvolvimento de sua escrita. Chiziane também explica sua recusa aos rótulos de romancista e feminista, reafirmando seu posicionamento como contadora de histórias e escritora feminina.

Por fim, realizamos a leitura de um testemunho de Paulina Chiziane, escrito para a conferência da mulher da UNESCO realizada em 1992, intitulado *Eu, Mulher... Por uma Nova Visão do Mundo*. A leitura e a discussão do texto permitem um panorama para a consolidação de tudo o que foi realizado nas etapas anteriores. No relato, a escritora faz uma retrospectiva sobre a origem da mulher, a submissão histórica com explicações religiosas, perpassando por sua infância e pelas relações sociais que a motivaram a tornar-se escritora, os desafios para ingressar no universo literário por ser um ambiente de dominação masculina — reflexo da organização da sociedade moçambicana. Também nesse texto, temos uma reflexão sobre o papel da mulher e os desafios enfrentados por ela ao propor discutir temas considerados cristalizados e tratados como tabus, bem como o papel que a escritora assume enquanto porta-voz de um processo de mudança ainda em fase inicial.

Finalizada a parte teórica, que envolveu um breve e fundamental panorama sobre a vida e a obra de Paulina Chiziane, chegou o momento da parte prática da oficina: a criação da sequência didática. Contudo, foi necessária a exposição do modelo de sequência didática que seria utilizado para a atividade.

A partir de um modelo retirado do livro de *Metodologias Ativas: Sequências didáticas* de Sonia M. Vanzella Castellar, foi explicado o passo a passo das etapas, a intencionalidade e as premissas necessárias para a construção de uma sequência didática com propósito pedagógico alinhado ao tema a ser trabalhado em sala. Seguindo essa premissa: “Ter uma sequência didática como prática implica, como ponto de partida, estabelecer objetivos bem

definidos e problemas que estimulem os alunos a trazer seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, perceber a necessidade de se apropriarem de novos saberes” (Castellar, 2016 p. 9).

Ainda nessa perspectiva, a autora traz aspectos que são fundamentais para o planejamento de uma Sequência Didática (SD) levando em consideração a realidade dos estudantes, a cultura e toda a organização que envolve o ambiente educativo. Planejar uma SD requer, desse modo, refletir sobre uma série de aspectos, envolvendo a tomada de decisões sobre as ações e operações a serem realizadas pelo professor em sala de aula para delinear o modo e os meios de interação dos alunos com os elementos da cultura (Castellar, 2016 p. 29).

Baseado na teoria de Castellar, a sequência didática proposta para ser construída e ser o produto final da oficina continha a seguinte estrutura com tópicos definidos: Apresentação, Público-alvo, Disciplina(s), Conteúdo(s)/Temática(s); Objetivos (Geral e Específicos); Metodologia; Atividades propostas e Avaliação.

A partir desse momento, a turma foi dividida em grupos para a construção da atividade prática. Ao planejar a oficina e tendo em vista a heterogeneidade do público, bem como a limitação de tempo, as premissas da Sequência Didática deveriam girar em torno das temáticas tratadas durante a parte teórica, sem perder de vista o papel de Chiziane enquanto mulher escritora que trata de temas específicos, e de que forma isso poderia ser adequado à realidade de cada educador.

Ao organizar dessa forma, o objetivo era preservar a criatividade e a capacidade inventiva associadas à prática de cada cursista, considerando que o curso era voltado para profissionais do magistério em atividade. Assim, entendemos que a teoria dissociada da prática não possui valor significativo. Diante da complexidade

do tema e de sua expressividade por meio da literatura, essa atividade representou uma semente para a difusão e reflexão sobre conteúdos intrínsecos e, muitas vezes, invisibilizados no currículo escolar.

Em linhas gerais, o resultado da atividade foi positivo quando aplicado, pois surgiram ideias e sequências de cunho relevante, algumas com potencial para serem transformadas em projetos pedagógicos de maior alcance e com envolvimento de toda uma unidade escolar. Nas atividades planejadas, foram tratados conteúdos como: empoderamento feminino, identidade, igualdade de gênero, além do estudo da biografia e obra de Paulina Chiziane, abrindo um leque de possibilidades no que concerne à práxis pedagógica.

Considerações finais

A oficina Paulina Chiziane em sala de aula: abordagens através de sequências didáticas proporcionou uma experiência significativa dentro da proposta do curso EREER, ratificando a necessidade e a urgência da promoção de formações continuadas que estabeleçam relações entre os educadores e as produções literárias da literatura africana e afro-brasileira.

A trajetória de Paulina Chiziane como mulher negra, escritora e contadora de história oferece uma diversidade de possibilidade para o trabalho pedagógico, como foi visto na produção das sequências didáticas como parte prática da oficina. O estudo da biografia e dos livros da escritora traz uma imersão através da literatura da cultura e tradição moçambicana modificada pelo regime colonial português.

Outro ponto relevante dentro desse cenário da oficina foi que a diversidade de público participante, oriundo das diversas

modalidade de ensino, demonstrou a viabilidade de adaptação da obra de Paulina Chiziane a diferentes modalidades de ensino, faixa etária e disciplinas.

Os trabalhos elaborados pelos cursistas confirmaram a criatividade e o compromisso com o fazer pedagógico sem perder de vista a realidade local de cada educador, contemplando projetos, atividades específicas sobre gênero, combate ao racismo e constituição identitária. Entendemos que as propostas evidenciam que os professores são capazes de elaborar materiais contextualizados e que o processo de formação continuada é precípuo à profissão docente.

Por fim, este relato de experiência demonstra que Paulina Chiziane não é apenas uma voz literária consolidada internacionalmente, mas também uma aliada na construção de uma educação para as relações étnico-raciais e no ensino de qualidade. Ao dar visibilidade às mulheres moçambicanas e às suas lutas cotidianas, sua escrita convida educadores e estudantes a refletirem sobre as desigualdades de gênero e raça, promovendo o respeito à diversidade e o fortalecimento da identidade negra. Espera-se que as sequências didáticas geradas na oficina possam ser socializadas pelos educadores com seus pares, aprimoradas e multiplicadas em outras realidades educacionais, contribuindo para a efetivação de um currículo escolar verdadeiramente antirracista e comprometido com a justiça social.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/03/2026.

BRASIL. **Lei nº 10.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/03/2026.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASTELLAR, S. M. V. **Metodologias ativas**: sequências didáticas. São Paulo: FTD, 2016.

CHIZIANE, P. **Balada de Amor ao Vento**. Lisboa: Caminho, 1990.

CHIZIANE, P. Eu, Mulher... Por uma Nova Visão do Mundo. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e africana na UFF**, vol. 5, nº 10, abril de 2013.

CHIZIANE, P. **Niketche**: uma História de Poligamia. Lisboa: Caminho, 2002

SILVA, J. de J. G. da. **Paulina Chiziane**: uma abordagem entre o feminino descrito e o escrito. 2025. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

MEU CRESPO É SAGRADO: “SE TOQUE, RAPAZ” NÃO É QUALQUER UM QUE PODE TOCAR MEU CABELO — RELATO SOBRE IDENTIDADE, ANCESTRALIDADE E AUTOESTIMA EM OFICINA DA ERER

Valdete Lima Ferreira

Oficineira do Polo de Irará e Feira de Santana (BA), Mestre em Estudos de Linguagens pela UNILAB.

E-mail: limafferreirajc@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato da oficina “Meu crespo é sagrado: ‘se toque, rapaz’ não é qualquer um que pode tocar meu cabelo”, realizada com professores/as da Educação Básica da Bahia no Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), no âmbito da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A atividade teve como objetivo promover a valorização do cabelo crespo, discutir sua dimensão histórica, estética, política e espiritual e fortalecer a autoestima dos/as participantes de forma que reverberasse em suas práticas pedagógicas. A análise fundamenta-se em hooks (2021), Kilomba (2019), Gomes (2020), Batista (2016), Santos (2022), bem como em Amauro e Rocha (2021), articulando teoria crítica, pedagogia antirracista e saberes ancestrais. A oficina integrou momentos de acolhimento, estudo, práticas estéticas e exercícios de afirmação, permitindo que os/as participantes ressignificassem suas experiências com o próprio cabelo. Os resultados evidenciam que o racismo em torno desse elemento identitário — expressão do racismo estético — produz impactos emocionais profundos, especialmente entre crianças e jovens negros, reforçando a necessidade de espaços educativos que promovam autoestima e pertencimento. A discussão dialogou ainda com a CROWN Act, legislação estadunidense que proíbe discriminação baseada em textura natural do cabelo, evidenciando a urgência de políticas semelhantes no Brasil. Conclui-se que o cabelo crespo, longe de ser um marcador de estigma, constitui território de memória, axé e resistência, reafirmando sua centralidade na construção da identidade negra.

Palavras-chave: Ancestralidade; Cabelo crespo; Educação Antirracista; Identidade Negra; Racismo Estético.

Introdução

O cabelo, no percurso histórico das sociedades humanas, sempre desempenhou funções que ultrapassam a dimensão estética. Além de sua função biológica — proteção térmica, sensorial e defesa contra radiação solar — o cabelo constitui, em diversas culturas, um marcador simbólico, espiritual e político. No caso da população negra, o cabelo crespo tornou-se um dos elementos mais significativos da identidade afrodiaspórica, mas também um dos mais atacados pelo racismo estético e pelas ideologias coloniais que hierarquizaram corpos e texturas capilares.

Os estudos de Gomes (2020) apontam que, nas diversas culturas africanas, o cabelo é compreendido como extensão do *orí*¹, espaço sagrado de energia e ancestralidade. No entanto, no contexto da diáspora, esse mesmo cabelo tornou-se alvo de microagressões, discriminações e práticas racistas que afetam profundamente a autoestima de crianças, jovens e adultos negros.

A oficina *Meu crespo é sagrado: “se toque, rapaz”* não é qualquer um que pode tocar meu cabelo foi concebida como ação formativa e política, alinhada à perspectiva de que a educação deve confrontar as bases do racismo e promover práticas de valorização identitária (Gomes, 2020). Entendemos que uma das formas de combate ao racismo é através do conhecimento, especialmente da história não contada sobre a cultura e os povos africanos.

¹ Na concepção iorubá, a personalidade humana é composta de dois elementos principais: físico e espiritual. O *Orí* é constituído por esses dois elementos. A parte física representa a cabeça quando se fala do corpo, em contrapartida, a parte espiritual concebe o *Orí* enquanto elemento que representa o destino humano. Portanto, o *Orí* é um elemento de grande importância para a constituição da personalidade humana. Um aprofundamento do tema pode ser encontrado em: Abimbola, W. A. (1981). *Concepção ioruba da personalidade humana* (L. L. Marins, Trad., 544a ed.). Paris: Centre National de la Recherche Scientifique. Disponível em: <https://doceru.com/doc/8n18xl>. Acesso em: 28 out. 2025.

A centralidade do cabelo nas sociedades africanas pode ser observada tanto nas práticas cotidianas quanto nos registros históricos analisados por Gomes (2020). A autora demonstra que diversos exploradores europeus, ao entrarem em contato com povos do norte de Shaba e do Maniéma, ficaram impressionados com a complexidade técnica e simbólica dos penteados africanos. Segundo Gomes (2020), esses relatos descrevem penteados cruciformes elaborados, cuja divisão em quatro partes formava estruturas elevadas que indicavam status social, especialmente entre mulheres de linhagem nobre. A autora também destaca, conforme as pesquisas de Neyt, que o explorador europeu Joseph Thompson, em 1880, teve a oportunidade de observar como a elaboração de um penteado podia durar dias. O explorador então concluiu que a sofisticação estética presente nas cortes africanas rivalizava com a de centros europeus como Paris e Londres. Esses elementos, analisados por Gomes (2020), evidenciam que a estética capilar africana não era mero adorno, mas expressão de organização social, cosmologia e pertencimento.

Ainda de acordo com as análises de Gomes (2020), é possível apreender que, em diversas culturas africanas, o cabelo possuía dimensão espiritual profunda. A autora apresenta estudos de historiadores africanos que compreendem o cabelo como o ponto mais elevado do corpo e, portanto, mais próximo da divindade, capaz de carregar energia, proteção e até mesmo elementos de cura. Em sua análise, Gomes (2020) mostra que o cabelo podia indicar estado civil, idade, origem geográfica, identidade étnica, riqueza e posição social, e que alguns clãs possuíam estilos próprios que funcionavam como marcas de reconhecimento. A autora ainda menciona práticas registradas em regiões como Camarões, onde cabelos humanos eram utilizados em recipientes de cura, reforçando a

crença em sua potência espiritual. Ao recuperar mitos e narrativas tradicionais, Gomes (2020) demonstra que o cabelo também aparece como elemento de fertilidade e prosperidade, como no mito tabwa em que grãos eram transportados entre tranças, simbolizando a origem da agricultura. Assim, o cabelo negro revela-se, na leitura da autora, como arquivo vivo de memória, espiritualidade e resistência.

Além disso, estudos recentes como os de Amauro e Rocha (2021), na cartilha *Crespura: Beleza Negra sem Química*, ampliam a compreensão sobre a estrutura física do cabelo crespo, sua fragilidade natural e sua diversidade de curvaturas, contribuindo para desfazer mitos racistas que historicamente classificaram o cabelo crespo como “duro”, “ruim” ou “indisciplinado”. Este trabalho apresenta um relato analítico dessa experiência, articulando vivências, metodologias e reflexões teóricas.

Fundamentação teórica

Segundo Amauro e Rocha (2021), todos os cabelos humanos possuem a mesma composição química — queratina, melanina, água e lipídios — mas diferem em formato, curvatura e espessura. Essas diferenças são resultado de adaptações evolutivas aos ambientes de origem. Povos africanos, expostos a intensa radiação solar, desenvolveram fios com maior curvatura, que funcionam como um “guarda-sol natural”, protegendo o couro cabeludo.

A cartilha *Crespura* demonstra que o cabelo crespo é, na verdade, o mais fino e o mais frágil entre os grupos étnicos analisados. Cada curva ou dobra do fio representa um ponto de fragilidade, o que explica sua maior propensão à quebra. Assim, o mito de que o cabelo crespo é “duro” é uma construção racista, não um dado

biológico. Essas construções em torno das principais representações estéticas negras operam de modo específico de racismo. Santos (2022) define o racismo estético como um sistema de hierarquização dos corpos baseado em padrões eurocentrados de beleza. São palavras da autora:

Por racismo estético, entendo as manifestações de preconceito e discriminações sobre a aparência, as características fenotípicas das populações racializadas e as tentativas de eliminação dos elementos identitários considerados como belos pelo grupo discriminado. Em relação à população negra, o racismo estético é um *modus operandi* de agressão contra as expressões estéticas negras (Santos, 2022, p. 102).

O cabelo crespo, por destoar desses padrões, torna-se alvo privilegiado de controle, discriminação e violência simbólica. Esse tipo de agressão e opressão têm sido historicamente utilizados como forma de “negar a subjetividade de pessoas negras”, como afirma Kilomba (2019). São tentativas de apagamento das identidades negras que, uma vez confrontadas, produzem uma “ansiedade branca sobre perder o controle sobre a/o colonizada/o” (2019, p. 127). Insurgir padrões impostos de beleza corporal ao adotar o crespo natural pode significar sinais de independência e descolonização, segundo Kilomba e isso significa um fato perturbador às hegemonias constituídas.

Por conseguinte, as identidades diaspóricas são construídas a partir das insurgências e das interseções que, fio a fio, vão forjando os sujeitos. Essa construção identitária é tão marcante que as violências da escravidão e do racismo não conseguem apagar. De acordo com Gomes (2020, p. 345), para o homem e a mulher negra,

manipular o cabelo representa uma entre as múltiplas formas de expressão da corporeidade e da cultura, as quais remetem a uma raiz ancestral. Entendemos que é necessário proteger essas múltiplas formas de expressão diretamente ligadas ao cabelo crespo. Nesse sentido, a lei CROWN Act (Creating a Respectful and Open World for Natural Hair), aprovada em estados como Califórnia e Nova York, proíbe discriminação baseada em textura natural do cabelo ou penteados associados à identidade negra, representa um convite à reflexão sobre a urgência de políticas semelhantes no Brasil. Sua existência evidencia que o racismo estético é reconhecido juridicamente como violação de direitos.

Ademais, a escolha da cartilha Crespura (2021) reflete um posicionamento político de que a cartilha é um ato transgressivo. Acreditamos que esse seja o primeiro material todo pensado para o cabelo crespo no Brasil e que pode ser utilizado no âmbito educacional, favorecendo tanto uma abordagem transdisciplinar, quanto no âmbito comercial aos salões voltados para o cuidado do cabelo crespo natural.

As autoras trazem uma abordagem de cunho social voltada para o letramento racial contribuindo para a implementação da Lei 10.639/2003 ao mesmo tempo em que trazem informações científicas do campo da química a partir do estudo da estrutura e composição dos cabelos crespos e chegam aos conhecimentos históricos e biológicos das plantas. Oferecem uma abordagem interdisciplinar que articula química, biologia, história e cultura afro-brasileira para compreender o cabelo crespo como elemento identitário. Suas contribuições foram fundamentais para embasar a oficina, especialmente no que diz respeito à estrutura capilar, aos cuidados adequados e à desconstrução de mitos racistas.

Metodologia

A oficina foi organizada em cinco momentos principais, conforme a pauta institucional:

1. **Acolhimento: espiritualidade e memória:** O encontro iniciou-se com a “Oração do cabelo crespo”, momento de invocação ancestral e de reconhecimento do *ori* como espaço sagrado. Essa abertura ecoou a perspectiva de Gomes (2020), quando afirma que o corpo negro — e, especialmente o cabelo — é um símbolo de identidade e continuidade histórica. Seguiu-se da apresentação daicineira e dos/as participantes, seguida da exibição do vídeo Love Hair², que abriu espaço para que cada pessoa compartilhasse suas vivências com o próprio cabelo.

Figura 1 – Acolhimento ornamentação da mesa, poesia e vídeo



Fonte: Acervo da oficina ERER.

2. **Estudo e discussão coletiva:** No segundo momento, os slides apresentados conduziram o grupo por uma viagem histórica sobre o cabelo africano e afrodiaspórico. O

² Vídeo Hair love. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28.

documento descreve que, desde as civilizações africanas, o cabelo expressava estado civil, posição social, espiritualidade e pertencimento étnico, sendo tratado como extensão da alma. O cabelo protege a cabeça (*ori*), o centro de toda uma existência. A discussão coletiva revelou o quanto essa herança foi violentamente interrompida pela colonização e pelo racismo. Os dados apresentados — como o fato de 53% das mães de meninas negras relatarem discriminação capilar já aos 5 anos³ — provocaram indignação e identificação entre os participantes. Aqui, a reflexão aproximou-se de Kilomba (2019), que afirma que o racismo cotidiano opera como uma pedagogia da dor, ensinando às pessoas negras que seus corpos são inadequados. O cabelo crespo, nesse contexto, torna-se alvo privilegiado de microagressões.

Figura 2 - Estudo de slides e discussão



Fonte: Acervo da oficina ERER.

3. **Penteados, masculinidades negras e autoestima:** O terceiro momento trouxe vídeos sobre penteados masculinos e o uso da

³ Source: Dove crown study for girls (2021) conducted by joy collective in the u.s among 1,000 black and white girls ages 5-18 (moms filled out survey for children under age 13). Disponível em: <https://www.thecrownact.com/> Acesso em: outubro de 2024.

argila na construção de estilos tradicionais africanos. Esse recorte foi essencial para tensionar a ideia — ainda muito presente entre meninos e homens negros — de que o cabelo deve ser “baixinho”, como relatado no trecho de Gomes (2020) “Ele me disse que o cabelo tem que ser baixinho... e eu sempre fui bom ouvinte”.

4. **Oficina amor-próprio e autoestima:** Esse momento permitiu que os/as participantes verbalizassem suas dores e reconstruísem narrativas sobre si. Nesse ponto, a contribuição de Robin Batista (2016) tornou-se central: “não dá para enfrentar o racismo quando você ainda se odeia”. A atividade de escrever frases motivacionais e repeti-las — inspirada em bell hooks — ajudou os participantes a criarem linguagens internas de valorização.
5. **Encerramento:** O encontro foi finalizado com uma roda de avaliação e a exibição do vídeo Dona de Mim, que reforçou a mensagem de autonomia e orgulho. Muitos participantes relataram que nunca haviam refletido sobre o caráter sagrado do cabelo crespo e que a oficina fez-os perceber que cuidar do próprio cabelo é também cuidar da própria história.

Figura 3 – Produção de frases e partilha



Fonte: Acervo da oficina EREER

A oficina foi conduzida utilizando-se de uma metodologia participativa, dialógica e afetiva, inspirada em práticas de educação antirracista e de cuidado coletivo.

Análise e discussão

A abertura da oficina, marcada pela oração do cabelo crespo, reforçou a compreensão do cabelo como elemento sagrado. Essa perspectiva dialoga com Gomes (2020), que destaca o corpo negro como espaço de continuidade histórica e resistência cultural. Esse primeiro momento constituiu-se como o espaço de maior interação e trocas, pois muitos puderam identificar-se dentro dos registros históricos apresentados por Gomes (2020) na sua pesquisa etnográfica. As práticas de cuidados, os rituais, as reproduções de penteados que acontecem até hoje em crianças, adultos e idosos. Foi um momento de revisitar memórias.

Os relatos dos participantes, quando se tratou de racismo contra os elementos simbólicos africanos, evidenciaram como o racismo estético atravessa suas trajetórias desde a infância. Comentários como “seu cabelo é ruim”, “arrume esse cabelo” ou “cabelo de bombril” foram mencionados repetidamente, confirmando a análise de Santos (2022) de que o racismo estético atua como forma de disciplinamento dos corpos negros.

Os dados apresentados nos slides — como o fato de 53% das mães de meninas negras relatarem discriminação capilar já aos cinco anos — provocaram forte identificação entre os participantes. Kilomba (2019) descreve o racismo cotidiano como uma pedagogia da dor, que ensina às pessoas negras que seus corpos são inadequados. O cabelo crespo, nesse contexto, torna-se alvo privilegiado de controle e violência simbólica.

A discussão sobre penteados masculinos revelou como meninos e homens negros são frequentemente pressionados a manter o cabelo “baixinho”, como relatado por Gomes (2020). Segundo a autora, há um forte “apelo ao comportamento ordeiro e aos bons modos como imagens desejadas do negro sobre si e sobre os componentes do seu grupo étnico/racial” (Gomes, 2020, p. 157). Essa imposição estética funciona como mecanismo disciplinador, apagando a ancestralidade e restringindo a expressão identitária.

O momento Oficina de autoestima, inspirada em bell hooks (2021), que os/as incentivou a escreverem e repetirem frases motivacionais como forma de reconstrução emocional reforçou que práticas de autocuidado são atos de resistência em sociedades que desumanizam corpos negros. Robin Batista (2016) reforça essa ideia ao afirmar que “não dá para enfrentar o racismo quando você ainda se odeia”. Tais discussões permitiram o entendimento de que as tradições e “penteados africanos transmitem uma mensagem de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial” (Kilomba, 2019, 127) que são potenciais para o enfrentamento ao auto-ódio e ao racismo.

Ao propor práticas de autocuidado e afirmação, a oficina ofereceu ferramentas para que os participantes reconstruíssem sua autoimagem. As frases motivacionais escritas pelos participantes funcionaram como contranarrativas, alinhadas à proposta de hooks (2021, p. 96) de que o amor é prática transformadora. Segundo a autora,

é por meio da reflexão que indivíduos que não se aceitavam tomam a decisão de parar de ouvir as vozes negativas, dentro e fora de si, que os rejeitam e os desvalorizam constantemente. Frases motivacionais funcionam para qualquer pessoa que esteja se esforçando para se aceitar.

Assim, a oficina não apenas denunciou o racismo estético, mas também promoveu estratégias de enfrentamento e cura, bem como, mostrou-se potente para que os participantes reconhecessem o valor de seus corpos e de seus cabelos, rompendo com narrativas internalizadas de inferiorização.

Destarte, a oficina consolidou-se como um espaço de cura coletiva, alinhado ao que hooks (2021) chama de “práticas de amor que restauram o eu”. Ao mesmo tempo, reafirmou o que Kilomba (2019) denuncia: o racismo capilar é uma forma de controle sobre corpos negros. A partir da metodologia adotada, os participantes puderam transformar essa dor em potência, como propõe Gomes (2020) ao discutir o cabelo como símbolo de identidade e resistência.

A experiência demonstrou que ações educativas como esta são fundamentais para romper com padrões coloniais e fortalecer a autoestima de jovens negros e negras. O cabelo crespo, longe de ser um problema, revelou-se novamente aquilo que sempre foi: um território de axé, memória e liberdade.

Considerações finais

A oficina Meu crespo é sagrado: “se toque, rapaz” não é qualquer um que pode tocar meu cabelo, demonstrou que ações educativas sensíveis, afetivas e politicamente comprometidas são fundamentais para o fortalecimento da identidade negra. Ao articular história, espiritualidade, estética e cuidado emocional, o encontro possibilitou que os/as participantes ressignificassem suas experiências com o próprio cabelo e compreendessem sua potência ancestral.

A partir das reflexões de hooks (2021), Kilomba (2019), Gomes (2020), Amauro; Rocha (2021) e Batista (2016), conclui-se que o enfrentamento ao racismo capilar exige tanto práticas pedagógicas

transformadoras quanto processos internos de cura e amor-próprio. Partimos do pressuposto de que não é possível uma aprendizagem significativa e emancipadora sem que seus sujeitos sejam valorizados e reconhecidos em sua humanidade africana e afro-diaspórica. Assim, uma educação antirracista deve contribuir para o processo simultâneo de autovalorização, reconhecimento e identificação dos(as) estudantes negros e negras. O cabelo crespo, longe de ser um problema, reafirma-se como símbolo de resistência, beleza e liberdade.

Outrossim, uma educação antirracista faz-se necessária, a fim de impulsionar o desenvolvimento humano a partir de sua subjetividade, seus modos de ser e de existir, principalmente da população negra socialmente marginalizada e historicamente invisibilizada. Hooks apresenta-nos o amor-próprio e a autoestima como capazes de nos fazer enxergar o passado com outros olhos, transformar o presente e sonhar com o futuro.

Referências

AMAURO, Nicéa Quintino; ROCHA, Neli Gomes da. **Crespura**: beleza negra sem química. Curitiba: UFPR, 2021.

BATISTA, Robin. Estética negra empodera, sim. Porque não dá para enfrentar o racismo quando você ainda se odeia. **Portal Geledés**, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/estetica-negra-empodera-sim-porque-nao-da-para-enfrentar-o-racismo-quando-voce-ainda-se-odeia/>. Acesso em: outubro de 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SANTOS, Luane Bento dos. **Racismo estético e subjetividades negras**. 2022.

PRÁTICAS MULTILETRADAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE PROJETOS À LUZ DA LEI 10.639/03

Luana Nascimento Marinho

Oficineira do EREER em São Francisco do Conde e Madre de Deus. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Linguagens pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira(Unilab).

E-mail: luanamarinhosfc@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a potencialidade das práticas multiletradas como estratégia para a promoção de uma educação antirracista no Ensino Médio, com ênfase na Lei nº 10.639/03. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em experiências desenvolvidas no Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho, no município de São Francisco do Conde (BA), articuladas à Pedagogia de Projetos. O estudo investiga como a utilização de múltiplas linguagens, como textos, produções audiovisuais, teatro e expressões culturais, contribuem para o engajamento estudantil e para a valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Os resultados evidenciam que as práticas multiletradas favorecem a aprendizagem significativa, promovendo protagonismo estudantil, pensamento crítico e consciência racial. A análise dialoga diretamente com a dissertação de Marinho (2024), que aponta a Pedagogia de Projetos como estratégia potente para integrar saberes e fortalecer práticas educativas contextualizadas. Conclui-se que a articulação entre multiletramentos e educação antirracista constitui um caminho efetivo para a transformação das práticas pedagógicas e para a construção de uma escola mais inclusiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Educação antirracista; Ensino Médio; Lei nº 10.639/03; Multiletramentos; Pedagogia de projetos.

Introdução

A educação brasileira, historicamente marcada por desigualdades sociais e raciais, enfrenta o desafio de consolidar práticas pedagógicas que promovam equidade e valorização da diversidade cultural. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/03 representa um marco fundamental ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Entretanto, sua efetivação ainda se apresenta como um desafio, especialmente no que se refere à adoção de metodologias que dialoguem com a realidade dos estudantes e com as múltiplas linguagens presentes na contemporaneidade. Nesse cenário, as práticas multiletradas emergem como uma alternativa pedagógica potente, ao ampliarem o conceito de letramento e incorporarem diferentes formas de linguagem no processo educativo.

De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos consideram a diversidade cultural e semiótica dos sujeitos, propondo práticas pedagógicas que dialoguem com diferentes linguagens e contextos sociais. Essa perspectiva é reforçada por Kalantzis e Cope (2000), ao destacarem a necessidade de uma educação que contemple as múltiplas formas de comunicação e de produção de sentidos na sociedade atual.

Nesse sentido, Marinho (2024) aponta que a articulação entre multiletramentos e Pedagogia de Projetos possibilita a construção de práticas educativas mais significativas, promovendo o protagonismo estudantil e a valorização da diversidade cultural.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar como essas abordagens contribuem para a promoção de uma educação antirracista no Ensino Médio. Para tanto, o próximo tópico apresenta

o referencial teórico que fundamenta a discussão, abordando os conceitos de multiletramentos, educação antirracista e Pedagogia de Projetos.

Multiletramentos e educação contemporânea

O conceito de multiletramentos emerge como resposta às transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade. Conforme Kalantzis e Cope (2000), a educação precisa considerar a multiplicidade de linguagens e práticas culturais que atravessam a vida social.

Rojo (2012) amplia essa discussão ao afirmar que: “os multiletramentos dizem respeito à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo, 2012, p. 13).

Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de ensino centrado exclusivamente na linguagem verbal escrita, incorporando diferentes modos de significação. Marinho (2024) reforça essa ideia ao evidenciar que as práticas multiletradas favorecem a construção de aprendizagens mais significativas, especialmente quando articuladas à realidade sociocultural dos estudantes.

Nesse sentido, os multiletramentos não apenas ampliam o conceito de leitura e escrita, mas também contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e intervir no mundo. Diante dessas considerações, torna-se fundamental compreender como os multiletramentos articulam-se com a promoção de uma educação antirracista. Assim, o próximo subtópico discute a relação entre educação antirracista e a Lei 10.639/03 no contexto educacional brasileiro.

Educação antirracista e a Lei 10.639/03

A educação antirracista no Brasil insere-se em um contexto histórico de profundas desigualdades raciais que refletem diretamente nas instituições sociais, incluindo a escola. A promulgação da Lei 10.639/03 representa um avanço significativo ao reconhecer a importância da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. No entanto, sua implementação exige mudanças estruturais que ultrapassam a simples inserção de conteúdos.

Munanga (2005) destaca que o racismo no Brasil não se manifesta apenas de forma explícita, mas está profundamente enraizado nas estruturas sociais, o que exige uma atuação crítica e intencional da escola. Nesse sentido, a educação antirracista deve promover a desconstrução de estereótipos e a valorização das identidades negras.

Essa perspectiva pode ser aprofundada a partir da seguinte reflexão:

O racismo no Brasil é um fenômeno estrutural que se manifesta nas relações sociais e institucionais, sendo necessário compreendê-lo como parte constitutiva da formação da sociedade brasileira. Dessa forma, o combate ao racismo exige ações educativas sistemáticas que promovam a valorização da identidade negra e a superação das desigualdades historicamente construídas (Munanga, 2005, p. 52).

Gomes (2017) reforça que a educação das relações étnico-raciais implica reconhecer a diversidade como elemento central do processo educativo. Para a autora, não basta incluir conteúdos, é necessário transformar práticas pedagógicas e curriculares.

Nesse sentido, Marinho (2024) evidencia que as práticas multiletradas contribuem significativamente para a efetivação da Lei 10.639/03, ao possibilitarem abordagens pedagógicas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas. Ao integrar múltiplas linguagens, essas práticas favorecem o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos e culturais.

Assim, a educação antirracista consolida-se quando articulada a práticas pedagógicas que promovem criticidade, representatividade e transformação social. A partir dessa discussão, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas que concretizem tais princípios no cotidiano escolar. Nesse sentido, o próximo subtópico aborda a Pedagogia de projetos como estratégia metodológica capaz de potencializar práticas educativas antirracistas.

Pedagogia de projetos como estratégia transformadora

A Pedagogia de projetos configura-se como uma abordagem metodológica que rompe com modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos, ao colocar o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento. Essa perspectiva está alinhada a concepções críticas de educação que compreendem o processo educativo como prática social transformadora.

Freire (1996) destaca que o ensino deve ser orientado pela problematização da realidade e pela construção coletiva do conhecimento, afirmando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Essa concepção dialoga diretamente com a Pedagogia de Projetos, uma vez que essa abordagem parte de problemas reais e significativos para os estudantes, promovendo investigação, autonomia e participação ativa.

Prado (2003) complementa essa discussão ao afirmar que os projetos possibilitam uma aprendizagem significativa, pois articulam teoria e prática em contextos concretos. Segundo a autora, essa metodologia favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, além de estimular a interdisciplinaridade.

Além disso, a Pedagogia de Projetos contribui para a construção de um currículo mais flexível e contextualizado, permitindo a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Esse aspecto é fundamental no Ensino Médio, já que se faz necessário superar a fragmentação curricular.

Marinho (2024) evidencia que a articulação entre Pedagogia de Projetos e práticas multiletradas potencializa o engajamento dos estudantes e fortalece a construção de uma educação antirracista. Ao desenvolver projetos que abordam a cultura afro-brasileira, os alunos passam a produzir conhecimento de forma crítica, reconhecendo-se como sujeitos históricos.

Essa integração possibilita que os estudantes não apenas compreendam conteúdos, mas também desenvolvam uma postura crítica diante das desigualdades sociais, especialmente as de ordem racial. Dessa forma, a Pedagogia de Projetos contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

Diante do exposto, observa-se que a articulação entre multiletramentos e Pedagogia de Projetos oferece caminhos significativos para a transformação das práticas pedagógicas. A seguir, apresenta-se a metodologia adotada neste estudo, detalhando os procedimentos utilizados na investigação.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, conforme Günther (2006), por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais complexos, considerando suas dimensões sociais, culturais e subjetivas. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa permite interpretar significados, práticas e experiências, sendo especialmente adequada para estudos na área da educação. Nesse sentido, a escolha metodológica deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender as práticas pedagógicas em seu contexto real.

O estudo foi realizado no Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho, envolvendo estudantes do Ensino Médio. A investigação baseou-se em:

- observação participante
- análise de produções estudantis
- registros pedagógicos

A metodologia dialoga diretamente com a pesquisa desenvolvida por Marinho (2024), que também utilizou abordagem qualitativa para analisar a implementação da Pedagogia de Projetos e suas contribuições para os multiletramentos.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar padrões, significados e impactos das práticas pedagógicas desenvolvidas. A escolha pela abordagem qualitativa também se justifica pelo seu potencial de captar dimensões subjetivas e simbólicas presentes no contexto educacional, especialmente quando se trata de práticas pedagógicas voltadas para a educação antirracista. Nesse sentido, Minayo (2012) destaca que a pesquisa

qualitativa permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, o que é fundamental para analisar processos educativos complexos.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de 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, 2012, p. 21).

Assim, a escolha metodológica adotada neste estudo possibilitou uma análise mais aprofundada das práticas multiletradas, considerando não apenas os resultados observáveis, mas também as percepções e experiências dos estudantes envolvidos. Com base nesses procedimentos metodológicos, torna-se possível analisar os impactos das práticas desenvolvidas no contexto investigado. Assim, o próximo tópico apresenta os resultados e a discussão dos dados construídos ao longo da pesquisa.

Resultados e discussão

Os resultados evidenciam que as práticas multiletradas contribuem significativamente para o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. A utilização de diferentes linguagens como vídeos, teatro, produções digitais e expressões culturais ampliaram as possibilidades de participação e expressão dos alunos.

De acordo com Rojo (2012), o uso de múltiplas linguagens favorece a construção de sentidos mais complexos, permitindo que os estudantes tornem-se produtores de conhecimento. Essa

perspectiva foi confirmada no contexto da pesquisa em que os alunos assumiram papel ativo na construção das atividades.

Marinho (2024) destaca que a Pedagogia de Projetos, aliada aos multiletramentos, promove uma aprendizagem mais significativa, pois articula teoria e prática de forma contextualizada. Os dados deste estudo corroboram essa afirmação, evidenciando maior envolvimento e interesse dos estudantes.

Além disso, observou-se o fortalecimento da identidade racial e cultural dos alunos. Conforme Gomes (2017), o reconhecimento da identidade é fundamental para a construção de uma educação antirracista. As atividades desenvolvidas permitiram que os estudantes vissem-se representados no currículo.

Entretanto, também foram identificados desafios, especialmente relacionados à formação docente e ao uso das tecnologias. Segundo Moran (2015), a inovação pedagógica exige investimento contínuo em formação, o que ainda se apresenta como uma lacuna em muitas instituições.

Outro aspecto relevante observado refere-se ao papel do professor na mediação das práticas multiletradas. Nesse contexto, Moran (2015) destaca que a inovação pedagógica não depende exclusivamente do uso de tecnologias, mas da forma como são incorporadas ao processo de ensino.

A inovação na educação acontece quando conseguimos integrar de forma significativa as tecnologias ao currículo, com professores preparados para atuar como mediadores do conhecimento, estimulando a participação ativa dos estudantes (Moran, 2015, p. 24).

Essa perspectiva reforça a importância da formação docente continuada, especialmente no que se refere ao uso crítico e

pedagógico das tecnologias digitais. No contexto da pesquisa, ficou evidente que práticas mais bem-sucedidas estavam associadas a professores que assumiam uma postura mediadora, promovendo a participação ativa dos estudantes.

Diante dos resultados apresentados, evidencia-se o potencial das práticas multiletradas na promoção de uma educação antirracista. Na sequência, o próximo tópico apresenta as considerações finais deste estudo, sintetizando os principais achados e apontando caminhos para futuras pesquisas.

Considerações finais

A análise desenvolvida neste estudo permite afirmar que as práticas multiletradas, articuladas à Pedagogia de Projetos, representam uma estratégia potente para a promoção de uma educação antirracista no Ensino Médio.

Os resultados evidenciam que essas abordagens contribuem para:

- o protagonismo estudantil
- o desenvolvimento do pensamento crítico
- a valorização da diversidade cultural

Além disso, a pesquisa dialoga com Marinho (2024), que aponta a necessidade de integrar múltiplas linguagens e práticas pedagógicas inovadoras para transformar o processo educativo. Freire (1996) já afirmava que a educação deve ser um ato de transformação social. Nesse sentido, as práticas analisadas demonstram potencial para contribuir com a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. Entretanto, reforça-se a necessidade de:

- investimento em formação docente
- fortalecimento de políticas públicas
- ampliação de práticas pedagógicas inovadoras

Conclui-se que a articulação entre multiletramentos, educação antirracista e Pedagogia de Projetos constitui um caminho promissor para a transformação da educação brasileira. Este estudo contribui para o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras, reafirmando a importância de uma educação comprometida com a equidade racial e a transformação social.

Referências

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

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

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

MARINHO, Luana Nascimento. **A potencialidade das práticas multiletradas para a transformação da educação no Ensino Médio, com ênfase na Lei 10.639/03, no Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos**. São Paulo: Loyola, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E LITERATURAS INSURGENTES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA DAS ADOLESCÊNCIAS

Maria das Graças Silva Chaves

Cursista do ERER, Polo Lauro de Freitas, especialista em adolescências e formação docente. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), Universidade do Estado da Bahia.

E-mail: gracachavesmedlf@gmail.com

Nelsonivia Costa de Souza

Professora e cursista ERER, docente do Polo de Lauro de Freitas Bahia, Mestre em Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB), Doutoranda em Linguagem (PPGEL/UNEB).

E-mail: nelsoniviasouza@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a articulação entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a educação em tempo integral e as práticas de leitura, linguagem e letramento no contexto da Escola das Adolescências em Lauro de Freitas (BA), em diálogo com a formação promovida pela UNILAB. A partir de uma abordagem qualitativa e decolonial, fundamentada em autores como Ana Lúcia Silva Souza, Conceição Evaristo, Paulo Freire, bell hooks, Lélia Gonzalez e Ailton Krenak, analisamos como os letramentos de reexistência e as literaturas insurgentes podem atuar como contranarrativas ao currículo eurocêntrico. O conceito de escrevivência, cunhado por Evaristo, é mobilizado como prática literária que une memória coletiva, ancestralidade e resistência política, permitindo que estudantes negros reconheçam-se como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento. Ampliamos a discussão para incluir as dimensões de gênero e tecnologia como ferramentas de insurgência, destacando como plataformas digitais e práticas ancestrais entrelaçam-se nos processos educativos. A educação em tempo integral, nesse sentido, não se limita à recomposição de aprendizagens técnicas, mas amplia o espaço escolar como território de insurgência, valorizando corporeidade, oralidade e cultura. Concluímos que a educação antirracista exige a reconstrução das práticas pedagógicas para além da inclusão de conteúdos, promovendo justiça cognitiva e fortalecendo o protagonismo das juventudes negras.

Palavras-chave: Educação antirracista; ERER; Escrevivência; Interseccionalidade; Letramentos de reexistência; Tempo integral.

Introdução

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui-se como campo político-pedagógico fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural e para a valorização dos saberes de matriz africana e afro-brasileira. Mais do que o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a ERER demanda práticas educativas que reconheçam a corporeidade, a ancestralidade e a memória coletiva como eixos de produção de conhecimento.

No município de Lauro de Freitas (BA), os desafios de aprendizagem no componente de Linguagens, evidenciados pelos índices do SAEB/IDEB, revelam uma lacuna entre o currículo prescrito e a realidade das juventudes negras. Esse problema, já presente na infância com a baixa alfabetização, torna-se ainda mais evidente na adolescência, fase marcada por maiores exigências cognitivas e sociais. Assim, a escola precisa assumir um papel mais eficaz na promoção das habilidades necessárias para a educação básica, articulando práticas que dialoguem com as especificidades dessa etapa da vida.

A adolescência, como destaca Arminda Aberastury (1981), é um período de intensas transformações identitárias e sociais, atravessadas por marcadores de raça, gênero e classe (bell hooks, 2013; Lélia Gonzalez, 1988). Nesse sentido, é fundamental compreender que as experiências das adolescências negras são também atravessadas por relações de gênero, como evidenciam Angela Davis (2013) e Grada Kilomba (2019), ao discutirem as múltiplas opressões vivenciadas por mulheres negras.

No contexto escolar, isso exige metodologias que valorizem o protagonismo juvenil, reconheçam a corporeidade como dimensão formativa e incorporem práticas digitais como parte dos

letramentos de reexistência (Jenkins, 2006), ampliando os espaços de produção de conhecimento para além do ambiente escolar tradicional.

A implementação da Escola das Adolescências, integrada ao Programa de Educação em Tempo Integral, abre espaço para experiências inovadoras que articulam currículo, cultura e identidade, em diálogo com a formação e reflexão promovida pela UNILAB. Nesse cenário, conceitos como letramentos de reexistência (Souza, 2011) e escrevivência (Evaristo, 2014) tornam-se centrais. Os letramentos de reexistência compreendem as práticas de linguagem mobilizadas por sujeitos historicamente subalternizados para afirmar sua existência e resistir ao apagamento cultural. Essas práticas incluem desde a oralidade dos griots (Krenak, 2020) até a produção de memes e vídeos em redes sociais (Jenkins, 2006), expandindo o conceito de letramento para além do texto escrito. Já a escrevivência é uma escrita que nasce da vivência, do corpo e da ancestralidade, transformando experiências individuais em narrativas coletivas e insurgentes. Trata-se de uma prática literária e política que confronta estruturas de poder e racismo, ao mesmo tempo em que legitima a voz das juventudes negras como produtoras de conhecimento.

Para além da fundamentação teórica, este artigo apresenta uma sequência didática, desenvolvida no âmbito do Clube de Letramento Literário e Corporeidade da Escola das Adolescências. A proposta pedagógica, voltada especialmente para o 8º ano, integra leitura de literaturas insurgentes, produção autoral e performance corporal, transformando a sala de aula em espaço de acolhimento, protagonismo e diálogo. Assim, a introdução da sequência didática exemplifica a efetivação prática dos conceitos discutidos e oferece subsídios para que professores possam aplicar metodologias antirracistas em seus contextos escolares.

Dessa forma, articulando teoria e prática, o artigo pretende contribuir para o fortalecimento da educação antirracista e para o debate sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional.

Letramentos de reexistência: linguagem como prática de liberdade

O conceito de letramentos de reexistência, desenvolvido por Ana Lúcia Silva Souza (2011), constitui o pilar central desta análise. Diferentemente da visão tradicional de letramento, focada apenas na decodificação de signos, os letramentos de reexistência referem-se às práticas de linguagem que sujeitos de grupos subalternizados mobilizam para inventar novas formas de existência e resistir ao apagamento cultural.

Além do Hip Hop, outras manifestações culturais como o grafite, o slam, o teatro comunitário e as produções audiovisuais periféricas ilustram como os letramentos de reexistência materializam-se nos territórios. Essas práticas revelam que a linguagem não se restringe à norma culta, mas expressa-se em múltiplas formas de criação e resistência.

No contexto contemporâneo, as tecnologias digitais ampliam essas possibilidades. Jovens negros utilizam plataformas como redes sociais, vídeos e podcasts para construir narrativas insurgentes, disputar representações e afirmar identidades. Conforme aponta Henry Jenkins (2006), essas mídias democratizam a produção cultural, permitindo que sujeitos historicamente silenciados ocupem espaços de visibilidade e autoria.

Souza (2009) demonstra que, por meio da cultura Hip Hop e de outras manifestações periféricas, a população negra ressignifica o uso da língua para afirmar sua identidade. Na prática

pedagógica, isso implica reconhecer que a oralidade, os slams, as rimas e as gírias não são “erros”, mas tecnologias de resistência. Ao validar essas linguagens na sala de aula, a escola rompe com o que bell hooks (2013) denomina, educação como prática de dominação, transformando o espaço educativo em território de transgressão e acolhimento das subjetividades negras.

Literaturas insurgentes e a Escrevivência de Conceição Evaristo

A literatura, no contexto da EREER, deve atuar como contra-narrativas. O currículo eurocêntrico historicamente posicionou o negro como objeto de estudo ou como personagem estereotipado. Contra essa tendência, propomos o uso das Literaturas Insurgentes. Conforme discutido por Medeiros (2012) e mobilizado em projetos de intervenção com a obra *Olhos d'água*, a literatura negra brasileira oferece ao estudante o espelho necessário para o autorreconhecimento.

A escrevivência, enquanto prática ancestral, dialoga diretamente com saberes de matriz africana, como a oralidade dos griots, a contação de histórias e os rituais comunitários. Como destaca Ailton Krenak (2020), a memória ancestral constitui uma forma legítima de conhecimento, que resiste à lógica colonial de apagamento.

Nesse sentido, trabalhar com obras como *Olhos d'água* permite articular literatura contemporânea e ancestralidade, evidenciando como a memória coletiva reinventa-se nas narrativas das juventudes negras.

Desse modo, a categoria de escrevivência, cunhada por Conceição Evaristo, é fundamental. A escrevivência não é apenas o ato

de escrever; trata-se de uma escrita que nasce da vivência, do corpo e da ancestralidade, fundindo o eu, individual com o nós, coletivo da comunidade negra. Ao ser incorporada nos Clubes de Letramento da Escola das Adolescências, possibilita que o adolescente deixe de ser apenas consumidor de textos para se tornar autor de sua própria história, combatendo a ferida colonial que historicamente deslegitimou sua voz no espaço acadêmico.

Currículo Decolonial e a Escola em Tempo Integral

A educação integral, conforme defendida por Cavaliere (2002) e aprofundada por Moll (2012), não se restringe ao aumento da jornada escolar, mas implica em uma concepção ampliada de formação, que integra dimensões cognitivas, culturais, corporais e sociais.

Sobre a ótica da decolonialidade, a ampliação da jornada escolar exige uma ruptura com a hierarquia dos saberes. Catherine Walsh (2009) argumenta que a interculturalidade crítica deve ser uma ferramenta pedagógica capaz de questionar as estruturas de poder. Assim, o tempo integral não deve ser preenchido apenas com reforço escolar tradicional, mas com práticas que valorizem a corporeidade, a arte e a ancestralidade.

Nesse sentido, o Programa Escola das Adolescências reconhece que não existe uma única forma de viver a adolescência, mas múltiplas experiências atravessadas por fatores regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero. A proposta busca construir um ambiente escolar acolhedor e equitativo, capaz de garantir trajetórias educativas bem-sucedidas. Além de ampliar o acesso e favorecer o progresso escolar, aposta no desenvolvimento integral dos estudantes, considerando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e corporais.

A adolescência, marcada por intensas transformações físicas e psicológicas, exige práticas pedagógicas que dialoguem com identidade e protagonismo juvenil. Nesse sentido, a escola deve ser espaço de pertencimento e valorização da diversidade, justificando o uso do termo adolescências, no plural, para abarcar a riqueza e complexidade dessa fase.

O Programa, iniciativa do MEC voltada para os anos finais do Ensino Fundamental, integra materiais complementares (CICs) e clubes de letramento, conectando literatura, corpo e experiências vivenciais. Esses clubes são espaços engajadores, apoiados pelos Cadernos de Inovação Curricular (CIC), que promovem inovação e protagonismo juvenil.

A prática de utilizar o corpo (dança, capoeira, performance) como forma de linguagem dialoga com o que Nilma Lino Gomes (2017) define como o Movimento Negro Educador. O corpo negro na escola é um corpo político. Portanto, integrar as relações étnico-raciais ao currículo de Linguagens significa reconhecer que o conhecimento também se produz no gesto, no ritmo e na memória coletiva, desafiando a colonialidade do ser e do saber que ainda impera nas avaliações de larga escala.

Desafios, resistência institucional e formação docente para a prática antirracista (versão ampliada)

A implementação de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar não se dá de forma linear, tampouco isenta de tensões. Trata-se de um processo que confronta estruturas históricas profundamente enraizadas no sistema educacional brasileiro, marcadas pela colonialidade do saber, do ser e do poder. Nesse sentido, um dos principais desafios reside na resistência

institucional, que se manifesta tanto na manutenção de currículos eurocêntricos quanto na desvalorização de saberes oriundos das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Como destaca Nilma Lino Gomes (2017), a escola brasileira ainda opera sob uma lógica que hierarquiza conhecimentos, privilegiando epistemologias ocidentais em detrimento de outras formas de produção de saber. Essa hierarquização impacta diretamente a prática docente, limitando a inserção de abordagens decoloniais e antirracistas no cotidiano escolar.

Além disso, a resistência institucional também se expressa de maneira mais sutil, por meio de práticas pedagógicas aparentemente neutras, mas que reproduzem desigualdades raciais. Conforme argumenta Frantz Fanon, o racismo não se restringe a atos explícitos, mas se estrutura nas formas de pensar, sentir e agir, sendo internalizado tanto por educadores quanto por estudantes. Isso implica reconhecer que a formação docente precisa ir além da dimensão técnica, alcançando também aspectos subjetivos e políticos.

Nesse contexto, a formação de professores assume papel central na efetivação de uma educação antirracista. Não se trata apenas de oferecer cursos pontuais ou conteúdos isolados, mas de construir processos formativos contínuos, críticos e reflexivos, que possibilitem aos docentes revisar suas próprias trajetórias, crenças e práticas pedagógicas. Como aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a formação para as relações étnico-raciais exige o compromisso ético com a equidade, bem como o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante do currículo.

Ademais, a perspectiva interseccional torna-se fundamental nesse processo formativo. Conforme discutem Angela Davis (2016) e bell hooks (2013), as opressões de raça, gênero e classe não atuam

de forma isolada, mas entrelaçam-se, produzindo experiências específicas de desigualdade. Assim, formar professores para uma prática antirracista implica também prepará-los para compreender e enfrentar essas múltiplas dimensões da exclusão.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de institucionalização dessas práticas. A educação antirracista não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de professores engajados, mas deve estar incorporada aos documentos oficiais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os currículos e os instrumentos de avaliação. Nesse sentido, a contribuição de Catherine Walsh (2009) é fundamental ao propor a interculturalidade crítica como estratégia de transformação das estruturas educacionais e não apenas como inclusão superficial de objetos do conhecimento.

Paralelamente, é necessário considerar as condições materiais e simbólicas de trabalho docente. A sobrecarga de trabalho, a falta de recursos didáticos e a ausência de apoio institucional constituem obstáculos concretos à implementação de práticas inovadoras. Tais desafios exigem políticas públicas que garantam formação continuada, investimento em materiais pedagógicos e criação de espaços coletivos de planejamento e reflexão.

Por outro lado, é importante reconhecer que, mesmo diante dessas limitações, emergem práticas insurgentes no interior das escolas, protagonizadas por educadores que reinventam o currículo a partir das vivências de seus estudantes. Essas experiências demonstram que a escola pode-se constituir território de resistência e reexistência, desde que haja abertura para o diálogo, para a escuta e para a valorização das múltiplas formas de conhecimento.

Por fim, destaca-se a importância da autoavaliação institucional como ferramenta de transformação. Processos avaliativos

que considerem as relações étnico-raciais no cotidiano escolar podem contribuir para identificar práticas discriminatórias, repensar metodologias e construir coletivamente caminhos para uma educação mais justa. Trata-se de deslocar a avaliação de um lugar meramente burocrático para um instrumento político-pedagógico de mudança.

Assim, a formação docente para a prática antirracista deve ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e comprometido com a justiça social. Mais do que incorporar novos conteúdos, implica transformar concepções, práticas e estruturas, possibilitando que a escola torne-se, efetivamente, um espaço de equidade, reconhecimento e produção de saberes plurais.

Sequência didática: oralidade, leitura e escrita

A implementação dessas práticas enfrenta obstáculos, desde a falta de formação docente até a resistência institucional a currículos não eurocêtricos (Gomes, 2017). Formações continuadas que incluam autores como Gonçalves e Silva (2005) e Fanon (1952) são essenciais para preparar professores a lidar com conflitos raciais e reconhecer seus próprios vieses. A autoavaliação institucional, com instrumentos como os propostos por Walsh (2009), pode mediar essa transição, garantindo que a escola não apenas inclua conteúdos antirracistas, mas transforme suas estruturas de poder.

De acordo com Zabala (1998), a sequência didática é um conjunto organizado de atividades que orienta o processo de ensino-aprendizagem em torno de objetivos específicos, permitindo que o professor articule teoria e prática de forma planejada e progressiva. No contexto da Escola das Adolescências, a proposta voltada para a oralidade, a leitura e a escrita não apenas promove

aprendizagens técnicas, mas também legitima as vozes dos estudantes como produtoras de conhecimento, fortalecendo identidade e pertencimento. Nesse sentido, a oralidade é trabalhada por meio de rodas de conversa, slams e performances que valorizam a voz dos adolescentes e reconheçam sua potência discursiva. A leitura, por sua vez, é desenvolvida a partir da análise de literaturas insurgentes e de textos de escrevivência, que funcionam como espelhos identitários e permitem o reconhecimento da ancestralidade e da memória coletiva. Já a escrita é mobilizada como prática de resistência, estimulando a produção autoral de narrativas, poemas e relatos que transformam vivências em conhecimento e afirmação política.

Essa articulação entre oralidade, leitura e escrita, aplicada no Clube de Letramento Literário e Corporeidade, exemplifica como teoria e prática encontram-se no cotidiano escolar, efetivando os conceitos de escrevivência e letramentos de reexistência. Essa proposta, aplicada no Clube de Letramento Literário e Corporeidade, exemplifica como teoria e prática articulam-se, efetivando os conceitos de escrevivência e letramentos de reexistência no cotidiano escolar.

As reflexões apresentadas ao longo do desenvolvimento evidenciam que os conceitos de letramentos de reexistência, escrevivência e currículo decolonial não se restringem ao campo teórico, mas encontram na prática pedagógica, especialmente por meio da sequência didática aplicada no Clube de Letramento Literário e Corporeidade, um espaço de efetivação concreta. Essa articulação entre teoria e prática demonstra que a educação antirracista pode ser vivida cotidianamente na escola, fortalecendo identidade, oralidade, leitura e escrita dos estudantes.

Sequência Didática – Clube de Letramento Literário e Corporeidade (8º ano)

Tema central

Escrevivência e letramentos de reexistência: literatura, corpo e ancestralidade como práticas de resistência.

Objetivos

- Reconhecer a escrevivência como prática literária que une memória coletiva, ancestralidade e política;
- Valorizar as linguagens periféricas (oralidade, rima, slam, hip hop) como formas legítimas de expressão;
- Promover protagonismo juvenil por meio da produção de textos e performances autorais;
- Estimular a leitura crítica de literaturas insurgentes e sua relação com a identidade negra;
- Utilizar tecnologias digitais como ferramentas de produção de escrevivências multimodais (vídeos, podcasts, narrativas digitais), ampliando as formas de expressão e autoria dos estudantes.

Etapas

Acolhimento e sensibilização (1 aula)

- Roda de conversa sobre experiências pessoais e coletivas dos estudantes;
- Exibição de trechos de Olhos d'água (Conceição Evaristo) e discussão sobre escrevivência.

Leitura e análise (2 aulas)

- Leitura compartilhada de textos literários insurgentes (poemas, contos, crônicas);
- Debate sobre como a memória coletiva e a ancestralidade aparecem nos textos;
- Identificação de marcas de resistência na linguagem (oralidade, ritmo, metáforas).

Produção criativa (3 aulas)

- Escrita de textos autorais inspirados na escrevivência (poemas, narrativas curtas, relatos);
- Oficinas de slam e performance corporal (dança, capoeira, música);
- Integração entre texto e corporeidade: leitura performática dos escritos.

Socialização e protagonismo (1 aula)

- Apresentação dos textos e performances em um sarau escolar;
- Registro audiovisual das produções para compor um acervo do Clube de Letramento;
- Divulgação das produções em canais digitais da escola ou redes comunitárias, constituindo um acervo digital de narrativas insurgentes.

Reflexão e avaliação (1 aula)

- Roda de conversa sobre aprendizagens e sentimentos despertados;

- Autoavaliação dos estudantes sobre sua participação e produção;
- Discussão sobre como a escrevivência fortalece identidade e pertencimento.

A avaliação, nessa perspectiva, deve ser compreendida como processo formativo e emancipatório. Em vez de se restringir a métricas tradicionais, deve incorporar critérios como autoria, criatividade, expressão identitária, participação e construção coletiva do conhecimento. Trata-se de uma avaliação antirracista, que reconhece diferentes formas de aprender e produzir saber, rompendo com padrões eurocêntricos de mensuração.

Dessa forma, a avaliação deixa de ser instrumento de controle e passa a atuar como prática de reconhecimento e valorização das múltiplas formas de existência e produção de conhecimento dos estudantes.

Materiais

- Obras literárias de Conceição Evaristo e outros autores negros;
- Materiais complementares dos cadernos de inovação curricular do MEC;
- Recursos multimídia (música, vídeos, instrumentos de percussão);
- Espaço para apresentações (sala multiuso ou pátio);
- Plataformas digitais (celulares, aplicativos de edição, redes sociais) para produção de conteúdos autorais.

Resultados esperados

- Estudantes reconhecem sua voz como legítima e potente;
- Produção de textos e performances que articulam literatura e corporeidade;
- Fortalecimento da identidade negra e da consciência crítica;
- Escola como espaço de acolhimento, protagonismo e justiça cognitiva.

Quadro 1 – Sequência Didática: Clube de Letramento Literário e Corporeidade (8º ano)

Etapa	Atividades	Objetivos
Acolhimento	Roda de conversa; leitura de trechos de Olhos d'água	Sensibilizar e introduzir escrevivência
Leitura e análise	Leitura compartilhada de literaturas insurgentes; debate sobre ancestralidade	Reconhecer memória coletiva e resistência na literatura
Produção criativa	Escrita autoral; oficinas de slam, dança, capoeira	Estimular protagonismo e expressão corporal
Socialização	Sarau escolar; registro audiovisual	Valorizar autoria e performance dos estudantes
Reflexão e avaliação	Roda de conversa; autoavaliação	Consolidar aprendizagens e fortalecer identidade

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

A articulação entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), os letramentos de reexistência e a educação em tempo integral configura-se como um caminho eficaz para a recomposição das aprendizagens em Lauro de Freitas. As análises realizadas evidenciam que, quando o estudante negro é representado no

currículo por meio de literaturas insurgentes e práticas que respeitam sua identidade, os índices de engajamento e desempenho escolar tendem a crescer, pois a aprendizagem passa a adquirir sentido existencial.

Nesse contexto, a sequência didática desenvolvida no Clube de Letramento Literário e Corporeidade, exemplifica como teoria e prática podem-se articular de forma concreta. Ao integrar leitura de literaturas insurgentes, produção autoral e performance corporal, a proposta pedagógica efetiva os conceitos de escrevivência e letramentos de reexistência, transformando a escola em espaço de acolhimento, protagonismo e resistência. A prática pedagógica, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas cria condições para que os estudantes existam, narrem e resistam, legitimando suas vozes como produtoras de conhecimento.

A educação antirracista deve ser necessariamente interseccional, reconhecendo como raça, gênero, classe e território estruturam as experiências das adolescências negras (Gonzalez, 1988). Nesse sentido, também é fundamental repensar os processos avaliativos, incorporando práticas que valorizem a pluralidade de saberes e linguagens. Como sugere Ailton Krenak (2020), é preciso construir formas de avaliação que reconheçam a vida, a experiência e a memória como dimensões legítimas do conhecimento.

Conclui-se que a educação antirracista não deve ser compreendida como um tema transversal datado (como no Dia da Consciência Negra), mas como uma prática contínua de reexistência. Como afirma Chaves (2026), educar sob esta perspectiva é, acima de tudo, produzir condições para que os estudantes existam, narrem e resistam, garantindo que a escola constitua-se, de fato, em um espaço de justiça social e cognitiva. A inclusão da sequência didática reforça que este artigo não é apenas reflexivo, mas também

aplicável, oferecendo subsídios concretos para que professores possam implementar práticas pedagógicas antirracistas em seus contextos escolares.

Referências

ABERASTURY, Arminda. **A adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral**: uma nova perspectiva de escola. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 1952.

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

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

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural da amefricanidade**, 1988.

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

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**, 2020.

MEDEIROS, Maria Aparecida. **Literaturas insurgentes**: perspectivas críticas da literatura afro-brasileira. In: Anais do Congresso de Literatura e Sociedade, 2012.

MEC. **Programa Escola das Adolescências**: Documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: textos para discussão. Brasília: MEC, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, 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.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE CAMAÇARI (2024): UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO REFERENCIAL

Elda Silva Santos

Cursista do Polo de Camaçari. Licenciada em Letras Vernáculas (UFBA), Professora Especialista em Linguística e o Ensino de Línguas (UFMS).

E-mail: santoselda37@gmail.com

Leandro Conceição Oliveira

Cursista do Polo de Camaçari. Licenciatura em Ed. Física, Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade; leo_conceicao@yahoo.com.br

Rose Núbia Silva Neves

Cursista do Polo de Camaçari. Licenciada em Ed. Física, Especialista em Metodologia do Ensino da Ed. Física Escolar e do Esporte Escolar; rosenubia1@gmail.com

Célio Santos

Docente do Curso em ERER/Unilab. Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Bahia; celiouneb@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa de que maneira o Referencial Curricular Municipal de Camaçari (RCC), especialmente o volume Saberes das Linguagens, incorpora as orientações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O estudo surge das reflexões desenvolvidas no Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais: Afrobrasilidades e Africanidades na Educação Básica, promovido pela UNILAB. Parte do reconhecimento de que a escola desempenha papel fundamental no enfrentamento do racismo estrutural e na valorização das identidades afro-brasileiras, africanas e indígenas. De abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental da BNCC, do RCC e das legislações pertinentes, visa a compreender como esses documentos orientam práticas pedagógicas antirracistas. A pesquisa evidencia que, embora o RCC reconheça a importância da temática e apresente princípios alinhados às diretrizes nacionais, ainda há fragilidades na operacionalização das aprendizagens, especialmente no que se refere à articulação entre conteúdos, habilidades e práticas

pedagógicas de Linguagens. Também se constata lacunas na abordagem da corporeidade, das epistemologias negras e dos repertórios culturais afrodiaspóricos. Os resultados apontam que a consolidação de uma educação antirracista depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas da clareza curricular e da formação docente contínua, pois embora o RCC apresente avanços importantes, carece de maior detalhamento para assegurar que uma educação pautada para a diversidade, a representatividade e a equidade racial sejam efetivamente asseguradas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Currículo; Educação Antirracista; Lei 10.639/03; Linguagens; Relações Étnico-Raciais.

Introdução

Este trabalho é resultado das reflexões desenvolvidas ao longo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais: Afrobrasilidades e Africanidades na Educação Básica, realizado no Polo Camaçari-Bahia, promovido pela UNILAB. Sua elaboração integra o processo avaliativo do curso.

Nas últimas décadas, o debate acerca da educação das relações étnico-raciais tem-se intensificado no Brasil desde a promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Essas legislações representam um marco fundamental no enfrentamento do racismo estrutural ao reconhecerem a necessidade de revisar narrativas historicamente silenciadas e de promover a valorização das diversas matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira. Nesse contexto, a escola torna-se espaço estratégico para consolidar práticas pedagógicas que contribuam para a equidade racial, a formação cidadã e o fortalecimento da identidade dos estudantes.

Contudo, apesar dos avanços legais e das diretrizes nacionais, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta desafios significativos. Faltam, muitas vezes, materiais didáticos adequados, formação continuada para professores, ações sistemáticas de acompanhamento pedagógico e orientações curriculares claras que permitam uma abordagem crítica e consistente da temática no cotidiano escolar. Nesse contexto, compreender o currículo municipal, documento que traduz as políticas nacionais em diretrizes locais que direcionam o trabalho docente nas escolas, é essencial para avaliar o alcance real das legislações no território.

A análise do documento possibilita identificar em que medida o currículo municipal contempla as orientações legais, oferece diretrizes pedagógicas coerentes e contribui para o fortalecimento da educação antirracista. Também permite reconhecer lacunas que ainda persistem e que precisam ser enfrentadas para que o direito dos estudantes a uma educação plural, inclusiva e comprometida com a justiça social seja plenamente assegurado.

O município de Camaçari está situado na Região Metropolitana de Salvador/Bahia. É conhecido como “Cidade Industrial” por abrigar o Polo Industrial de Camaçari, e é o quarto município mais populoso do estado da Bahia e o segundo mais populoso da Região Metropolitana. Essas características reforçam a importância de analisar atentamente como o Referencial Curricular do município dialoga com a educação das relações étnico-raciais, sobretudo na área de Linguagens, responsável por mediar leitura de mundo, identidades e práticas discursivas; além de que possibilita não apenas identificar em que medida o currículo municipal contempla as orientações legais, oferece diretrizes pedagógicas coerentes e contribui para o fortalecimento da educação antirracista, mas

também as lacunas que ainda persistem na efetivação de uma educação que respeite e valorize as identidades étnico-raciais.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar como o Referencial Curricular Municipal de Camaçari (RCC), especialmente o volume Saberes das Linguagens, aborda a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) à luz da Lei nº 10.639/03 com o objetivo de identificar em que medida o documento incorpora a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana e oferece diretrizes que orientem práticas pedagógicas antirracistas e comprometidas com a equidade racial.

A obrigatoriedade da inserção da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, garantida pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, constitui um marco no enfrentamento do racismo estrutural no Brasil. Essas legislações são mais que dispositivos legais: representam instrumentos fundamentais para a promoção de uma educação que combata desigualdades históricas e forme estudantes capazes de reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial do país.

No entanto, a materialização desses princípios depende diretamente da forma como os currículos municipais orientam a prática docente e organizam as aprendizagens ao longo das etapas da Educação Básica. No município de Camaçari, investigar como o Referencial Curricular incorpora as perspectivas das relações étnico-raciais na área de Linguagens é essencial para compreender se a escola tem assegurado, de fato, o direito a uma educação antirracista.

A área de Linguagens, por trabalhar com textos, discursos, expressões culturais e representações sociais, ocupa um espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos, a valorização de identidades negras e indígenas e a promoção de práticas

pedagógicas que rompam com visões eurocêntricas ainda presentes em muitos materiais didáticos e estruturas curriculares.

Sendo assim, analisar esse documento permite identificar avanços já conquistados, mas também revelar lacunas que ainda precisam ser enfrentadas para que a escola afirme-se como espaço de equidade, respeito e valorização da pluralidade étnico-racial. Trata-se de garantir que o currículo, enquanto instrumento orientador da prática pedagógica, dialogue com a realidade sociocultural dos estudantes e contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A metodologia adotada neste trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por reconhecer que a compreensão dos fenômenos educacionais exige atenção às dimensões subjetivas, culturais e sociais que os constituem. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica que abrange autores clássicos e contemporâneos das áreas de educação, linguagens, identidade e relações étnico-raciais, permitindo a construção de um referencial teórico consistente.

Em paralelo, procedeu-se à análise documental de normativas e diretrizes educacionais – especificamente a BNCC, o Referencial Curricular de Camaçari (RCC) e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 – com o objetivo de identificar como esses documentos orientam práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista no contexto escolar.

A reflexão e elaboração deste artigo justificam-se não apenas pela relevância acadêmica e social da temática, mas também pelo compromisso assumido no âmbito do Curso de Aperfeiçoamento em discutir a efetivação das políticas de educação das relações étnico-raciais que visa a fortalecer práticas pedagógicas que superem silenciamentos históricos, promovam representatividade e

contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, plural e equânime. Portanto,

[...] a possibilidade de construir uma organização curricular que se abre às múltiplas formas de ser e de existir e as celebra. Que não nega conflitos, mas aprende com eles, valoriza os sujeitos e as sujeitas da educação e indaga as relações de poder construídas na sociedade. Educa e reeduca para a emancipação, e não para o conformismo (Gomes, 2023, p. 14, apud Pinheiro).

Sendo assim, de que maneira o Referencial Curricular de Camaçari (2024), especialmente na área de Linguagens, incorpora as orientações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e em que medida oferece diretrizes que orientem e favoreçam práticas pedagógicas voltadas para a promoção de uma educação significativa que contemple as relações étnico-raciais numa perspectiva antirracista?

Educação antirracista e sua importância na área de linguagens

A educação antirracista consiste em uma abordagem pedagógica intencional para a desconstrução de hierarquias raciais e a transformação de práticas institucionais, discursivas e curriculares que reproduzem o racismo. Diferentemente de uma educação que simplesmente adiciona o “tema racial” como conteúdo de curiosidade, a educação antirracista implica um compromisso profundo com a equidade, a reparação simbólica, a representatividade e a crítica das estruturas de poder racial.

A simples existência de dispositivos legais como as leis 10.639/03 e 11.645/08 não garante a implementação eficaz de um

currículo que contemple os temas voltados para crítica, desconstrução e reconstrução das estruturas de poder nas relações étnico-raciais. É necessário articular políticas públicas, currículos, formação docente, materiais didáticos e acompanhamento institucional para que a lei traduza-se em práticas concretas (Moura et al., 2021).

No entanto, a revisão bibliográfica sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil continua evidenciando lacunas, rupturas e resistências na institucionalização de uma educação que seja verdadeiramente antirracista, mesmo passadas duas décadas da promulgação da Lei 10.639/03.

A educação antirracista deve ser entendida como um processo contínuo, não pontual de engajamento político-pedagógico, em que a escola, os professores e a comunidade dialogam para criar práticas educativas capazes de valorizar a diversidade, combater o racismo estrutural e formar estudantes conscientes de sua história, cultura e responsabilidades sociais.

A área de Linguagens no currículo escolar (língua, literatura, artes, educação física etc.) constitui um espaço privilegiado e fundamental para a construção e reconstrução das narrativas identitárias, pois lida diretamente com discurso, sentido, identidade e representação. Considerando-se que, de acordo com Freire (1982, p. 11), “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, podemos afirmar que as práticas discursivas escolares não apenas refletem, mas também produzem modos de existir e de compreender o mundo. É por meio da linguagem que se constrói a compreensão de mundo e das relações sociais fundamentais para o enfrentamento de estereótipos e hierarquias raciais.

Para Vygotsky (1991), “o papel da linguagem na percepção é surpreendente, pois esta organiza o pensamento e constrói a

compreensão de mundo”. Trabalhar relações étnico-raciais na área de Linguagens possibilita a promoção do conhecimento histórico-cultural intencionalmente excluído do currículo, ressignificado quando estudantes desenvolvem capacidade crítica e de abstração traduzidos em uma nova visão de mundo, na construção de identidades a partir do senso de pertencimento; e por fim, na ressignificação/reconfiguração de realidades.

Outro aspecto relevante que se articula à área de Linguagens é a corporeidade, isto é, a forma como o ser humano relaciona-se com o mundo através de seu corpo, movimento, sensações e experiências. A corporeidade na aprendizagem implica uma compreensão na relação ‘corpo – aprendizagem – cultura’, através do diálogo epistemológico entre as ciências sociais e humanas ou ciências da educação (Martins, 2015).

Na perspectiva da Educação Física e das artes corporais, a corporeidade funciona como instrumento de resistência e autoafirmação, especialmente no que diz respeito às culturas afrodiaspóricas, como a capoeira, as danças afro e outras manifestações tradicionais. De acordo com Silva (2018), trabalhar a corporeidade significa compreender o corpo como território político, cultural e identitário, rompendo com padrões hegemônicos que historicamente invisibilizaram corpos negros e indígenas.

À medida que a corporeidade se organiza, se acopla às reações mais ou menos formalizadas e espontâneas, vai-se constituindo lentamente. É, por isso, que o homem é um animal de realidades, porque está inserido no corpo social, num sistema de possibilidades para si e para com os ‘outros’, que se estabiliza e se liberta para novos projetos, desde a sua substantividade (sistema de notas psíquicas, a psique, e corporais, o corpo) (Martins, 2015).

A valorização da corporeidade no currículo permite que estudantes reconheçam suas identidades não apenas no plano discursivo, mas também no plano sensível, experiencial e estético. Assim, a área de Linguagens torna-se espaço estratégico para práticas pedagógicas que integrem linguagem verbal, movimentos, expressões artísticas e práticas culturais, fortalecendo processos de pertencimento e afirmação identitária.

A temática étnico-racial na BNCC e suas contribuições e lacunas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a necessidade de promover uma educação voltada para os direitos humanos, para a diversidade e para o combate a preconceitos. Em seus princípios gerais, a BNCC afirma a importância de uma formação integral que considere valores de respeito, empatia, solidariedade e pluralidade cultural. O documento define os conhecimentos (conceitos e procedimentos), as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), as atitudes e os valores que devem ser mobilizados para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

No entanto, apesar de mencionar a valorização da cultura afro-brasileira e indígena em alguns trechos, a BNCC não explicita de forma robusta como esses conhecimentos serão inseridos no currículo nem apresenta orientações detalhadas sobre como integrar esses conteúdos de modo contínuo e transversal ao longo da Educação Básica.

O distanciamento entre o texto normativo e a efetivação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas, evidencia-se

sobretudo porque a BNCC tende a tratar a diversidade de forma genérica, sem delimitar responsabilidades pedagógicas específicas que garantam uma abordagem crítica. Como destaca Cavalleiro (2022), a ausência de clareza nas orientações curriculares contribui para que as questões raciais permaneçam restritas a datas comemorativas ou projetos esporádicos, reforçando práticas fragmentadas e, muitas vezes, superficiais.

O Referencial Curricular de Camaçari (RCC) e o tratamento da Educação para as Relações Étnico-Raciais

O Referencial Curricular de Camaçari (2024), embora represente um esforço local de alinhamento às legislações nacionais e às diretrizes da BNCC, apresenta avanços, mas também lacunas importantes. O documento reconhece, em seus princípios, a necessidade de valorizar as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e reafirma o compromisso com a construção de uma educação inclusiva e antirracista. Contudo, as orientações práticas apresentadas carecem de maior aprofundamento e operacionalização para assegurar a implementação efetiva de uma educação antirracista.

Embora o RCC mencione a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, a presença desses conteúdos nem sempre aparece articulada aos objetivos de aprendizagem, às habilidades específicas ou às sugestões de práticas pedagógicas, o que pode dificultar a aplicabilidade pelos professores. Especialmente no volume Saberes da Linguagem, a ausência de explicitação de competências relacionadas à corporeidade afro-brasileira, aos repertórios literários africanos ou ao estudo sistemático das epistemologias negras evidencia lacunas que precisam ser enfrentadas.

A efetividade da educação para as relações étnico-raciais depende da clareza das orientações curriculares (Gomes, 2020; Pereira, 2021). Quando o currículo não explicita com precisão como as temáticas devem ser trabalhadas, a responsabilidade pela construção desse trabalho recai sobre o professor, individual ou coletivamente, o que tende a produzir insegurança pedagógica e a mera reprodução de práticas eurocêntricas.

A análise do Referencial Curricular de Camaçari (2024) permite observar que o documento demonstra intenção política de alinhamento às legislações nacionais e às diretrizes da BNCC. São notáveis avanços explícitos como o reconhecimento explícito da pluralidade cultural e da valorização das matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas mesmo que de forma genérica e pouco prescritiva no campo das aprendizagens, contudo o documento não apresenta orientações claras e articuladas às práticas pedagógicas.

No volume dedicado a área de Linguagens, não detalha como narrativas e práticas discursivas devem ser exploradas na perspectiva da educação antirracista. As lacunas tornaram-se evidentes quando ao se observar os eixos literatura, oralidade, práticas corporais e artes que poderiam aprofundar repertórios afrodiaspóricos, corporeidade negra, epistemologias africanas e indígenas resumem-se a menções superficiais ou descontextualizadas.

As lacunas observadas dialogam com a discussão de Adorno (2025) sobre a necessidade de uma educação comprometida com a emancipação: sem criticidade, o currículo tende a reproduzir formas históricas de dominação. A manutenção de práticas eurocêntricas e a representação superficial das epistemologias negras no RCC revelam o quanto as políticas públicas podem-se tornar instrumento de representação simbólica quando não articulam conteúdo, método e intencionalidade.

Em *Como ser um educador antirracista*, Barbara Carine (2023) argumenta a exigência de intencionalidade política e pedagógica, formação docente crítica e práticas que combatam normatividades raciais impostas pela lógica colonial para uma educação antirracista. E, embora o RCC inicie esse movimento, o documento não sustenta os pilares necessários para orientar a prática docente teórica, metodológica e politicamente.

Estudos como os de Oliveira (2012) e Gomes e Jesus (2013) mostram que currículos que não oferecem orientações concretas para a prática tendem a delegar aos professores a responsabilidade de traduzir legislações em ação pedagógica, o que gera insegurança, fragmentação e iniciativas pontuais – e não políticas educativas robustas. Portanto, o RCC precisa avançar de forma mais substantiva, articulando conteúdos obrigatórios, habilidades específicas, exemplos de práticas pedagógicas e critérios de avaliação voltados à educação para as relações étnico-raciais na perspectiva da educação antirracista.

Considerações finais

A análise do Referencial Curricular de Camaçari (2024) revela apesar dos avanços significativos no reconhecimento da importância da Educação das Relações Étnico-Raciais, os desafios estruturais para que a política curricular traduza-se em práticas pedagógicas efetivamente antirracistas. As lacunas identificadas traduzem a necessidade de aprofundar a incorporação da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de maneira contínua e articulada aos componentes curriculares da área de Linguagens.

A falta de detalhamento sobre competências relacionadas à corporeidade, às epistemologias negras e aos repertórios culturais

afrodiaspóricos limita a possibilidade de construção de aprendizagens emancipadoras, como propõem Adorno (2025) e Gomes (2023). Uma educação que se pretende transformadora precisa articular teoria e prática, conteúdo e intencionalidade, ética e política.

Conclui-se, portanto, que o RCC reúne bases importantes, mas deve avançar no sentido de oferecer diretrizes mais claras, contextualizadas e operacionais. Reforça-se, também a necessidade de garantir formação docente permanente, acompanhamento pedagógico e aquisição e/ou produção de materiais didáticos específicos – elementos imprescindíveis para que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 consolidem-se no cotidiano escolar promovendo equidade racial, fortalecendo identidades e construindo práticas pedagógicas decoloniais, afrocentradas e antirracistas.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. 5. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

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

Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/contribuicoes_implement_lei10639.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

CAMAÇARI. **Referencial Curricular de Camaçari**. Saberes das Linguagens. Camaçari: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1LZu9sf_8EJfZk-C3_2JImdp6cxhkw2f5F/view. Acesso em: 20 nov. 2025.

CAVALLEIRO, E. Racismo e educação: contribuições para a discussão da formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e. 20210356, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Ed. Cortez, 1982. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/A-Importancia-do-Ato-de-Ler-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

GOMES, N. L. Educação e relações étnico-raciais: Reflexões teóricas e práticas pedagógicas. In: PINHEIRO, A. A. (Org.). **Educação das relações étnico-raciais**: temas e debates. Salvador: SEC, 2023.

MARTINS, E. C. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 163-180, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.590/0101-4360.40978>. Disponível em: <http://scielo.br/j/er/a/TZvQfbWjYc757XpyYJrvFLM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MOURA, D. F. de *et al.* A aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação das relações étnico-raciais. **Revista Master – Ensino, Pesquisa e Extensão**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 99–109, 2021. DOI: 10.47224/revistamaster.v6i11.158. Disponível em: <https://revistamaster.imepac.edu.br/RM/article/view/158>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MOURA, R.; SANTOS, J.; BARRETO, L. Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas 20 anos após a Lei 10.639/03. **Revista Master**, Araguari, v. 6, n. 1, p. 65–80, 2021. Disponível em: <https://revistamaster.imepac.edu.br/RM/article/view/158>. Acesso em: 25 nov. 2025.

NOGUERA, C. Corporeidade e educação: perspectivas decoloniais sobre o corpo na escola. **Revista Cocar**, Belém, v. 11, n. 22, p. 123–140, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7908/3393>. Acesso em: 25 nov. 2025.

OLIVEIRA, L. F. de. A lei 10.639/2003 e os desafios do currículo. **Cadernos PDE**, Paraná, 2012. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

PEREIRA, A. A. Educação antirracista e política educacional no Brasil: impasses e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. 181, p. 215–233, 2021.

SILVA, A. **Corporeidade, identidade e cultura**: reflexões para a educação. Dia a Dia Educação, 2018. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

ORALIDADE, ANCESTRALIDADE E CURRÍCULO: NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES E NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SALVADOR

Lívia Teixeira Medeiros

Professora cursista do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais, Polo Salvador. Docente efetiva da Prefeitura Municipal de Salvador, atua atualmente como Formadora na Gerência de Formação e Monitoramento (GE-FOM). Graduada em Pedagogia, com Especialização em Docência na Educação Infantil pela UFPI/UFBA, integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Formação Docente, Linguagens e Infâncias. Desenvolve estudos voltados às relações entre linguagem, subjetivação e práxis pedagógica, com interesse na valorização das narrativas orais e na Pedagogia Griô como potência formativa. Atuou como formadora do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil, promovido pelo Ministério da Educação, em parceria com a UFPE, UFBA e Secretarias Municipais de Educação.

E-mail: heidantelove@gmail.com; liviamedeiros@educacaosalvador.net .

RESUMO

A oralidade constitui uma dimensão fundante da experiência humana e, no contexto brasileiro, assume contornos profundamente políticos ao ser atravessada por relações de poder, colonialidade e resistência. Este ensaio teórico tem como objetivo refletir sobre o papel da oralidade e das narrativas na Educação Infantil, articulando formação leitora, currículo e educação das relações étnico-raciais, a partir da singularidade histórica e cultural da cidade de Salvador, Bahia. Parte-se do entendimento de que o currículo não é neutro, mas um território de disputas simbólicas, no qual se evidenciam as marcas do racismo estrutural que, historicamente invisibilizou saberes e epistemologias afro-brasileiras. Nesse sentido, defender a centralidade da oralidade e das narrativas ancestrais na Educação Infantil implica reconhecer a escola como espaço estratégico de enfrentamento das desigualdades raciais. Fundamentado em contribuições da psicologia histórico-cultural, dos estudos da linguagem e de perspectivas decoloniais, o texto propõe uma reflexão crítica sobre a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com a lógica eurocêntrica

ainda dominante. Argumenta-se que um currículo comprometido com a ancestralidade e com as culturas afro-brasileiras não apenas amplia o repertório cultural das crianças, mas atua diretamente na construção de identidades positivas, no fortalecimento do pertencimento e na valorização das diferenças nas infâncias. Ao incorporar a oralidade como eixo estruturante das práticas educativas, a Educação Infantil afirma-se como espaço de decolonização do saber, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social.

Palavras-chave: Ancestralidade; Currículo; Educação Infantil; Oralidade; Relações étnico-raciais.

Introdução

Pensar a Educação Infantil em Salvador exige, antes de tudo, reconhecer que se trata de um território atravessado por profundas marcas históricas da diáspora africana, da escravidão, da resistência negra e da produção cultural afro-brasileira. Fundada em 1549 como primeira capital do Brasil colonial, Salvador constituiu-se um dos principais portos de entrada de africanos escravizados nas Américas. Estima-se que, entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil, sendo a Bahia um dos principais destinos desse tráfico, o que contribuiu decisivamente para a formação social, cultural e demográfica da região. A partir das reflexões de Kabengele Munanga (2004), entende-se que o processo de escravização foi um elemento estruturante das relações sociais no Brasil. Para o autor, essa herança não apenas organizou a economia, mas instituiu hierarquias raciais que se perpetuam e manifestam-se nas atuais desigualdades educacionais e sociais.

Como primeira capital do Brasil e uma das cidades com maior população negra fora do continente africano, Salvador não pode

ser compreendida a partir de referenciais universais e abstratos, pois sua realidade exige uma leitura situada, histórica e politicamente comprometida. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade possui maioria da população autodeclarada negra (pretos e pardos), o que reforça a centralidade das culturas afro-brasileiras em sua constituição. No entanto, essa maioria demográfica não se traduz automaticamente em reconhecimento social, político ou curricular, evidenciando as contradições de uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. Nesse sentido, Almeida (2019, p. 32), afirma que “o racismo à brasileira se constitui exatamente por sua capacidade de negar a si próprio”, o que contribui para a invisibilização das desigualdades raciais.

Nesse contexto, discutir oralidade, narrativa e formação de leitores ultrapassa o campo das práticas pedagógicas e adentra o campo das disputas epistemológicas. Trata-se de questionar quais saberes são legitimados na escola, quais narrativas são autorizadas e quais continuam sendo silenciadas. A escola brasileira, historicamente marcada por uma lógica eurocêntrica, construiu um currículo que invisibilizou as infâncias, especialmente como um tempo-espço que deve ser protegido em suas especificidades (Arroyo, 2011), privilegiou a escrita, a racionalidade ocidental e as referências europeias, em detrimento dos saberes orais, das culturas afro-brasileiras e das epistemologias não hegemônicas. Como problematiza Freire (1996, p. 30), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”, o que exige reconhecer e valorizar os saberes que as crianças trazem de seus contextos culturais.

Esse processo está diretamente relacionado ao legado da colonização e às políticas de branqueamento que, ao longo do século XIX e início do século XX, buscaram apagar as marcas africanas

da sociedade brasileira. O colonialismo atua não apenas no plano econômico, mas também na produção de subjetividades, impondo padrões culturais que inferiorizam determinados grupos sociais. Nesse sentido, a desvalorização da oralidade e das culturas afro-brasileiras na escola pode ser compreendida como parte desse processo de dominação simbólica.

Além disso, a abolição formal da escravidão em 1888, por meio da Lei Áurea, não foi acompanhada de políticas públicas de inclusão da população negra, o que resultou na perpetuação de desigualdades que ainda impactam o acesso à educação, à cultura e aos bens simbólicos. Ao analisarmos a estrutura escolar contemporânea, percebemos que a falta de mecanismos de inclusão no pós-abolição sedimentou um sistema que nega a pluralidade racial brasileira. Dialogue-se, aqui, com a tese de Gomes (2017) sobre o ‘Movimento Negro Educador’. A autora argumenta que, diante dessa lacuna histórica deixada pelo Estado, os movimentos sociais negros assumiram um papel pedagógico fundamental, tensionando as instituições de ensino para que a diversidade deixe de ser uma ‘ausência’ e passe a ser um saber emancipatório.

Nesse sentido, a escola torna-se um espaço estratégico tanto de reprodução quanto de enfrentamento dessas desigualdades, especialmente na Educação Infantil, etapa fundamental na constituição das identidades e das relações com o conhecimento. A partir da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano dá-se nas interações sociais e nas mediações simbólicas, como aponta Lev Vygotsky (2007), o que reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem os contextos culturais das crianças.

Assim, este ensaio parte da compreensão de que a oralidade, especialmente em contextos afrodiaspóricos, não é apenas uma

forma de expressão, mas um território político de resistência, memória e produção de conhecimento. Defender sua centralidade na Educação Infantil implica assumir uma postura crítica frente ao racismo estrutural que organiza a sociedade brasileira e que se manifesta de forma contundente nos processos educativos, demandando a construção de currículos comprometidos com a justiça social, a valorização da ancestralidade e a decolonização dos saberes. A proposição de que a educação só se torna transformadora quando reconhece as experiências e as vozes historicamente silenciadas (hooks, 2013) desafia a pretensa neutralidade científica do ensino tradicional. Ao validar a trajetória de sujeitos que foram postos às margens — como populações negras, indígenas e periféricas —, o ambiente educativo deixa de ser um local de mera reprodução técnica para se tornar um espaço de humanização. Para hooks, o silenciamento não é apenas a ausência de fala, mas uma ferramenta de dominação que a pedagogia engajada busca romper.

Linguagem, oralidade e desenvolvimento: para além da neutralidade

A linguagem desempenha papel central no desenvolvimento humano, sendo compreendida, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, como mediadora das relações sociais e da construção do pensamento. Entretanto, é necessário tensionar que essa mediação não ocorre em um vazio histórico ou social, mas está profundamente atravessada por relações de poder, desigualdades e disputas simbólicas. Nesse sentido, problematizar a linguagem na Educação Infantil implica questionar quais formas de expressão são legitimadas e quais são historicamente marginalizadas.

A escola brasileira, desde sua constituição, operou sob uma lógica de padronização linguística e cultural, fortemente influenciada por modelos europeus. Esse processo contribuiu para a valorização da norma culta da língua portuguesa e da linguagem escrita como formas superiores de conhecimento, ao mesmo tempo em que deslegitimou práticas orais associadas às populações negras, indígenas e populares. Como aponta Nilma Lino Gomes, a negação dos saberes produzidos por essas populações constitui uma das faces do racismo no campo educacional.

No contexto de Salvador, essa questão assume contornos ainda mais complexos. A oralidade não é apenas uma prática comunicativa, mas um elemento estruturante das formas de sociabilidade e produção de conhecimento. As rodas de capoeira, os cantos de trabalho, as narrativas de terreiros, as histórias contadas pelos mais velhos e as práticas culturais afro-brasileiras constituem espaços de aprendizagem e transmissão de saberes que desafiam a lógica escolar tradicional.

Além disso, é importante destacar que a imposição de uma única forma legítima de linguagem está diretamente relacionada ao processo de colonialidade, que hierarquizou culturas e epistemologias. Como argumenta Frantz Fanon, a linguagem é também um instrumento de dominação, na medida em que impõe modelos culturais e subjetivos que inferiorizam determinados grupos sociais.

Dessa forma, defender a oralidade na Educação Infantil significa romper com a ideia de neutralidade da linguagem e reconhecer que as práticas linguísticas são atravessadas por relações de poder. Significa, sobretudo, afirmar que as crianças têm direito de acessar e produzir conhecimentos a partir de suas próprias referências culturais, o que é fundamental para a construção de

identidades positivas e para o enfrentamento das desigualdades raciais desde a infância.

Narrativa, memória e ancestralidade: pedagogias da resistência

A narrativa constitui uma das formas mais antigas de organização da experiência humana, sendo responsável pela transmissão de saberes, valores e memórias entre gerações. No entanto, a modernidade ocidental promoveu uma ruptura significativa com essa tradição, substituindo a narrativa pela lógica da informação fragmentada e descontextualizada. Como observa Walter Benjamin (1936), a experiência compartilhada por meio da narrativa foi sendo progressivamente esvaziada na sociedade moderna.

No contexto brasileiro, esse processo articula-se diretamente ao projeto colonial, que buscou deslegitimar as formas de conhecimento dos povos africanos e indígenas. A oralidade, central nessas culturas, foi historicamente associada à inferioridade, enquanto a escrita foi elevada à condição de único meio legítimo de produção de conhecimento.

Entretanto, essa tentativa de apagamento não foi absoluta. Em Salvador, as tradições afro-brasileiras mantiveram viva a centralidade da oralidade como forma de resistência cultural. Os terreiros de candomblé, por exemplo, constituem espaços fundamentais de preservação da memória e da ancestralidade, nos quais os saberes são transmitidos por meio da palavra, do corpo, da música e do ritual.

Nesse sentido, a noção de ancestralidade assume papel central. Não se trata apenas de uma referência ao passado, mas de uma presença viva que orienta práticas, valores e modos de existir.

A compreensão da cultura afro-brasileira exige o reconhecimento de uma lógica própria, onde memória, corpo e território fundem-se. Esse entendimento converge com a categoria de amefricanidade proposta por Lélia Gonzalez (1988).

A narrativa, portanto, pode ser compreendida como uma prática pedagógica de resistência. É preciso existir um pacto coletivo, na direção que nos aponta Carmo (2021), pois o conhecimento dos dispositivos legais pela escola, não é garantia do efetivo trabalho em sala de aula se não houver engajamento e mobilização da escola como um todo.

Ao incorporar histórias afro-brasileiras, mitos, contos e experiências comunitárias no cotidiano da Educação Infantil, a escola contribui para a valorização de saberes historicamente marginalizados e para a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural.

Currículo, racismo estrutural e disputa de saberes

O currículo escolar é um espaço privilegiado de disputa política, no qual se definem não apenas conteúdos, mas também formas de ver, interpretar e intervir no mundo. Longe de ser neutro, o currículo expressa interesses, ideologias e projetos de sociedade. No caso brasileiro, sua constituição está profundamente marcada pelo legado colonial e pelas desigualdades raciais.

A exclusão das matrizes africanas no sistema educacional brasileiro não deve ser lida como um erro casual. Pelo contrário, conforme sustenta Munanga (2005), a marginalização dessas culturas no currículo é o desdobramento de um processo histórico intencional de produção de invisibilidade, que visa a sustentar uma identidade nacional pautada no ideal de branquitude. O racismo

no Brasil manifesta-se, entre outras formas, pela negação das contribuições culturais da população negra.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa um marco importante na luta por uma educação mais inclusiva. No entanto, a efetivação dessas leis ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação docente, à produção de materiais didáticos e à transformação das práticas pedagógicas.

Em Salvador, essa discussão torna-se ainda mais urgente. Como justificar a ausência ou superficialidade das culturas afro-brasileiras em um contexto em que essas culturas são estruturantes da vida social? Essa contradição evidencia a persistência de um currículo que, mesmo diante de avanços legais, ainda reproduz lógicas excludentes.

Assim, pensar um currículo comprometido com as relações étnico-raciais implica ir além da inclusão de conteúdos. Trata-se de promover uma transformação epistemológica, que reconheça a pluralidade de saberes e rompa com a hierarquia entre conhecimentos. Nesse processo, a oralidade e a narrativa assumem papel estratégico, pois possibilitam a valorização de experiências e saberes que não se enquadram nos modelos tradicionais de ensino.

Oralidade, ancestralidade e Pedagogia Griô: caminhos de decolonização

A Pedagogia Griô surge como uma proposta que dialoga diretamente com a necessidade de construção de práticas educativas decoloniais. Inspirada nas tradições africanas, essa abordagem valoriza a oralidade, a memória, a ancestralidade e os saberes comunitários como fundamentos do processo educativo.

Em Salvador, essa perspectiva encontra condições concretas de desenvolvimento, dada a forte presença de mestres da cultura popular, lideranças comunitárias e práticas culturais afro-brasileiras. A aproximação entre escola e comunidade, nesse contexto, torna-se fundamental para a construção de uma educação mais significativa e contextualizada.

A oralidade, na Pedagogia Griô, não é apenas um recurso didático, mas um princípio organizador do processo educativo. Ela possibilita a construção de vínculos, o fortalecimento das identidades e a valorização das histórias de vida. Ao ouvir e contar histórias, as crianças não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também constroem sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo.

Além disso, a valorização da ancestralidade contribui para a construção de uma educação que reconhece a importância da memória e da continuidade histórica. Como aponta bell hooks, a educação pode ser compreendida como prática de liberdade, na medida em que possibilita a construção de sujeitos críticos e conscientes.

Nesse sentido, a incorporação da oralidade e da ancestralidade no currículo da Educação Infantil constitui uma estratégia de decolonização do saber, que rompe com a lógica eurocêntrica e afirma a diversidade de experiências e conhecimentos que compõem a sociedade brasileira.

Considerações finais

Refletir sobre oralidade, ancestralidade e currículo na Educação Infantil em Salvador é, necessariamente, assumir uma posição política diante das contradições históricas que estruturam a

sociedade brasileira. Trata-se de reconhecer que a educação não é neutra, mas atravessada por disputas de poder, por projetos de sociedade e por processos históricos marcados pela colonialidade, pelo racismo e pela desigualdade. Nesse sentido, como afirma Freire (1996, p. 25), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, o que nos convoca a questionar as hierarquias epistemológicas que historicamente organizaram o currículo escolar.

A partir de uma perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano dá-se nas relações sociais e nas mediações simbólicas construídas ao longo da história. No entanto, essas mediações não são universais nem neutras: elas são produzidas em contextos específicos, atravessados por hierarquias raciais, culturais e epistemológicas. Como aponta Vygotsky (2007), o sujeito constitui-se nas interações sociais, o que implica reconhecer que os processos educativos estão diretamente relacionados às condições históricas e culturais em que ocorrem. Assim, ao silenciar ou desvalorizar a oralidade e as narrativas afro-brasileiras, a escola contribui para a reprodução de um projeto histórico de exclusão.

Valorizar a oralidade, nesse contexto, não é apenas uma escolha metodológica, mas um gesto político de enfrentamento ao racismo estrutural. Trata-se, portanto, de reconhecer que as formas de produção de conhecimento das populações afrodiaspóricas foram sistematicamente deslegitimadas pelo projeto colonial e que sua incorporação ao espaço escolar constitui um movimento de ruptura.

Nesse mesmo sentido, Almeida (2009) destaca que o racismo no Brasil opera de forma estrutural, naturalizando desigualdades e invisibilizando contribuições históricas da população negra. Assim, a ausência ou superficialidade das narrativas afro-brasileiras

na escola não é acidental, mas resultado de um processo histórico de apagamento. Incorporar essas narrativas no cotidiano da Educação Infantil é, portanto, uma ação política que tensiona esse processo e contribui para a construção de uma educação mais equitativa.

Além disso, afirmar a presença da ancestralidade na Educação Infantil implica tensionar a própria concepção de infância historicamente construída pela modernidade ocidental. A construção de uma educação verdadeiramente democrática exige o que bell hooks define como ‘prática da liberdade’. Esse exercício pedagógico, no entanto, só se concretiza quando há um compromisso ético com a escuta e valorização das experiências dos sujeitos, rompendo com o silenciamento histórico imposto às populações negras e marginalizadas. Ao cruzar essa perspectiva com a denúncia de Nilma Lino Gomes sobre a negação de saberes no pós-abolição, percebe-se que reconhecer a voz do outro não é apenas um gesto de inclusão, mas um ato de reparação histórica e de insurgência contra o esvaziamento da experiência humana na modernidade. Nesse sentido, garantir que crianças negras vejam-se, ouçam-se e reconheçam-se na escola é condição fundamental para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento das violências simbólicas que operam desde os primeiros anos de vida.

A Educação Infantil, portanto, configura-se como um espaço estratégico na disputa por projetos de sociedade. Ao incorporar a oralidade, a narrativa e a ancestralidade como princípios curriculares, a escola não apenas amplia o repertório cultural das crianças, mas também promove processos de conscientização e de formação crítica. O colonialismo não se limita à exploração econômica, mas atua profundamente na produção de subjetividades, o que reforça a centralidade da educação na luta por transformação social.

Por fim, defender uma educação antirracista e decolonial na Educação Infantil implica reconhecer que não se trata de uma pauta complementar, mas de um compromisso ético, político e epistemológico. Em um país marcado por profundas desigualdades raciais, e em uma cidade como Salvador, onde a cultura afro-brasileira constitui elemento estruturante da vida social, não há neutralidade possível. Nesse horizonte, a centralidade da oralidade e da ancestralidade no currículo afirma-se como caminho potente para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, com a valorização da diversidade e com a formação de sujeitos capazes de transformar a realidade.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ARAÚJO, M. de (Org.). **Infâncias Negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARMO, E. F. B. M. do. **Encruzilhadas metodológicas**: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 373 f. 2021.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ETNICIDADE E NEGRITUDE: SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA AFRO-INDÍGENA

Taís Santos Marinho

Tutora do Polo de Lauro de Freitas, Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (UFBA/FFCH) e professora de Sociologia da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

E-mail: marinho.taiss@gmail.com

RESUMO

O processo de consolidação da antropologia como ciência, iniciou-se com concepções evolucionistas baseadas na teoria da evolução de Darwin (sobrevivência do mais apto). Diante disso, a relação com noções de raça foi inevitável. Logo, surgiram linhas de pensamentos que se referem à hierarquização entre espécies como, por exemplo, a supremacia da raça branca sob a raça negra, seja em aspectos culturais ou físicos. Contudo, a forma de ver o índio no Brasil também perpassa o caráter colonizador e supremacista da sociedade branca capitalista. Nesse sentido, a importância de estudos sobre negritude e etnicidade com seu atravessamento entre teorias e confluência de pensamentos são essenciais para a antropologia contemporânea, que têm inserido no seu arcabouço não só noções de territorialidades, como também sobre as relações afro-indígenas. Dessa forma, tais categorias de estudos sobre negros e indígenas, antes estudadas separadamente pela antropologia, passam a serem vistas como temas a serem discutidos conjuntamente.

Palavras-chave: Antropologia; Ciências Sociais; Etnicidade; Negritude.

Introdução

É possível identificar, a partir de leituras clássicas e historicidade, como a sociedade branca colonialista impõe seus ideais através de contratos escritos, implantando assim, formas de regularizar comunidades quilombolas com aspectos etnocidas.

O aniquilamento da oralidade por parte desse grupo dominante é representado, segundo Antônio Bispo Santos em “Somos da Terra”, através de instrumentos utilizados por essa mesma sociedade como, por exemplo, legislações de imposição sobre as comunidades. O autor diz que “o colonialismo nomina todas as pessoas que quer dominar” (Santos, 2018, p. 1), tendo, dessa maneira, um meio de coisificar as formas de aprendizado quilombola. Com isso, é possível notar como essa mesma sociedade colonialista faz uma leitura errônea sobre outras perspectivas e visões de mundo.

A resistência quilombola é um exemplo de representação de outros saberes (no que se refere, por exemplo, à construção e constituição dos termos “terra” e “territorialidade”) principalmente na contemporaneidade, em que o ato de contra colonizar está ressurgindo em novas formas de mostrar que a cosmologia, seja quilombola ou indígena, não foram queimadas nem mortas, mas ressignificadas – através de novos movimentos como a antropologia da territorialidade.

Racismo(s) e o mecanismo social colonizador

Nos estudos antropológicos clássicos do Brasil, pensando em outras perspectivas, o índio ocupa um lugar que se fundamenta essencialmente num exotismo que é fruto do estranhamento causado pela distinção do homem selvagem e do homem civilizado. Essa concepção traz várias consequências e tem forte influência alemã, como o etnólogo Herbert Baldus (1937, p. 03) afirma:

Estudamos os chamados povos primitivos para, com base nos conhecimentos assim adquiridos, poder

estudar melhor os chamados povos de alta cultura. Se assim procedemos é para compreender melhor o quadro multicolor da humanidade.

Segundo esse mesmo autor, os estudos desses “povos estranhos” tiveram início no período colonialista, em que exploradores cristãos faziam relatos descritivos sobre esses povos. No entanto, esses relatos eram feitos de maneira etnocêntrica, sempre partindo do ponto de vista do observador europeu, colocando os índios e suas diferenças culturais, sociais, econômicas e religiosas em recortes exóticos e classificativos, como destacado por Todorov na obra *A conquista da América*, ao analisar no capítulo “Colombo e os índios” essa relação através dos relatos de Cristóvão Colombo.

É possível verificar tanto em Todorov como em Baldus como há uma desvalorização dos índios por parte de alguns autores, através do exotismo exagerado e negativo (não só no período colonialista): Colombo, ao afirmar a inexistência de cultura entre os povos selvagens porque eles andavam nus (Todorov, p. 34) e Baldus (1937, p. 5) ao considerar os índios como “raça degenerada”.

Traços dessa desvalorização como consequência do exotismo também está presente na obra *O selvagem*, de Couto de Magalhães, especificamente no capítulo “Raças selvagens”, quando o autor destaca aspectos físicos dos índios como elementos importantes da mestiçagem brasileira, ao afirmar que “a quantidade de sangue indígena que se tem misturado e confundido na nossa população do Brasil é maior do que comumente se pensa” (p. 119).

Mas, por outro lado, Magalhães (1874, p. 99) critica esses mesmos aspectos físicos quando atribui ao índio o defeito de uma das raças mestiças: “o mameluco, como o índio seu progenitor, não capitaliza, nada poupa”. Ou quando os classifica de acordo com

ideais europeus: “o braço índio não é produtivo em indústrias sedentárias” Magalhães (1874, p. 115).

Outro exemplo do índio no lugar do “ser exótico” no pensamento brasileiro é a discussão que gira em torno da sua identidade, que perpetua também na contemporaneidade. Galvão (1979) explicita esse fenômeno em “Encontro de sociedades”, na parte “Estudos sobre a aculturação dos grupos indígenas do Brasil” ao descrever como o encontro cultural entre indígenas e europeus influenciam no modo de viver de ambos, principalmente dos índios, causando questionamentos sobre a identidade de um indígena como, por exemplo, qual o limite para deixar de ser um índio e tornar-se um “homem civilizado”.

Para melhor explicar como se dá as transformações que ocasionam esses questionamentos, Galvão (1979) diferencia a definição de aculturação e mudança cultural: “aculturação, [...] exige como condição essencial o contacto direto e contínuo entre grupos portadores de culturas diversas” Galvão (1979, p. 68), já mudança cultural pode-se caracterizar como uma “fase de aculturação”, não exigindo contato direto entre os povos Galvão (1979, p. 69). Nesse mesmo texto, o autor também mostra como a seletividade de alguns aspectos exóticos “definem” a identidade de um índio tradicional ou aculturado:

As observações ou a constatação de aculturação são acentuados em torno de alguns elementos de cultura material, como ferramentas, roupas, utensílios domésticos e ideias religiosas. Nossa preocupação maior tem sido a de reconstituir a cultura tradicional (Galvão, 1979, p. 71).

Ainda nessa perspectiva, sobre os processos de aculturação e de como o exotismo influencia na identidade de um indígena no Brasil, é o conceito de marginalidade definido por Florestan

Fernandes para explicar a situação de Tiago Marques Aipobureu. Para o autor, marginal “é um homem que se situa na divisa de duas raças, na margem de duas culturas, sem pertencer a nenhuma delas” (Fernandes, 2007, p. 293) e Tiago é considerado por ele como um bororo marginal.

Em suma, Tiago é um membro da tribo dos Bororo que é levado por missionários para estudar em Cuiabá, chegando até a viajar para a Europa. Porém, ao retornar ao Brasil, Tiago vê-se “marginalizado” entre duas culturas (e identidades): um professor “civilizado” e um índio casado com uma mulher de sua tribo.

Atualmente, essa problemática reflete no Brasil com a relação dos índios com o Estado. A população indígena busca definir um lugar para eles na sociedade preservando sua identidade, embora essa definição configure-se muito mais através do espaço geográfico do que com aspectos culturais. Isso é exemplificado num documento emitido por povos indígenas Wajãpi, em 2005:

Nós resolvemos fazer este documento porque os órgãos do governo que estão trabalhando com os Wajãpi não estão entendendo e não estão respeitando nossa decisão de mudar de aldeias. [...] Nós achamos que os órgãos do governo não estão entendendo porque a mudança de aldeias é importante para nós, para nosso modo de vida e para nosso futuro. Por isso, decidimos fazer este documento explicando bem para os não índios como é o nosso jeito de viver e com é o nosso planejamento para o futuro (Documento do Apina, Apresentação, p. 2).

Segundo Roberto DaMatta, “o índio que vive na oca é um espetáculo. Mas na medida em que chega perto, que começa a disputar espaço, vira um obstáculo que atrapalha” (Duarte, 2014). Se por um

lado, o exotismo enaltece características dos índios através da alteridade e do reconhecimento das diferenças, por outro, seleciona apenas aquilo que é estranho e invisibiliza outras questões, como o espaço e a necessidade de sobrevivência, desvalorizando-as.

Nesse sentido, é possível notar que ainda há elementos que dificultam a noção de qual o lugar do índio na sociedade brasileira, que parte daquilo que é considerado exótico e transforma-se numa dicotomia: o índio como símbolo de identidade nacional e, em contrapartida, o selvagem que precisa ser civilizado, tendo como consequência a perda de sua identidade tradicional diante da sociedade e o indivíduo em si, segundo Florestan Fernandes, tornando-se um marginal.

No Brasil, a diversidade populacional é um fruto da colonização. As influências indígenas, africanas e europeias fizeram com que as questões raciais fossem o foco das discussões antropológicas da época, sendo abordado por autores como Nina Rodrigues e Roquette-Pinto com caráter essencialmente científico.

Nina Rodrigues, na introdução da obra *Os Africanos no Brasil* aborda claramente a inferioridade da raça negra de maneira técnica e científica, tratando o negro no Brasil como um problema. Além disso, há uma preocupação com a seriedade que esse assunto deve ser tratado, pois para ele, as questões raciais são tipicamente científicas e uma discussão que tenha como fundamento a exploração sofrida pelos negros, por exemplo, é tida como um “sentimentalismo doente e imprudente” (Rodrigues, 1932, p. 25).

Além disso, Nina Rodrigues acreditava na teoria do branqueamento que, no futuro, a população brasileira seria livre dessa raça. Ao se propor a estudar a fundo a questão do negro, o autor também contribuiu com a etnografia ao aprofundar-se nas documentações históricas sobre o tráfico negreiro, tomando conhecimento sobre

as diversas etnias e nações negras presentes no Brasil, principalmente na Bahia.

Seguindo essa mesma linha de racismo científico, Roquette-Pinto (1933) também faz parte da consolidação da antropologia no Brasil, entretanto, estudando as questões raciais no aspecto físico-biológico. Na obra *Ensaio de Antropologia Brasileira*, especificamente no Ensaio 3, o autor discorre sobre a antropometria (num estudo de questões físicas e eugênicas de mulheres brancas e, indiretamente, uma comparação com mulheres negras) como um aspecto científico que determina o indivíduo de acordo com suas proporções corporais.

Segundo Roquette-Pinto (1933, p. 18), “é pra isso que serve a antropometria em qualquer ocasião na qual se tenha de escolher um indivíduo da espécie humana, seja lá para o que for: soldado, operário, aviador ou misse... não é para medir beleza [...]”.

Além dessas noções de raça focada nos aspectos físicos e biológicos, outros trabalhos etnográficos no Brasil também tinham o seu conteúdo racista. Apesar da antropologia e etnografia ainda não serem bem definidas nesse período, havia igualmente um interesse peculiar na questão do negro no território brasileiro.

É possível notar isso na obra de Arthur Ramos, *O negro brasileiro*, de 1940. No capítulo IX (O problema da mentalidade primitiva), o autor apoia-se na teoria do animismo de Tylor (considerado um dos fundadores da antropologia britânica). Essa teoria, ao ser aplicada na mentalidade religiosa dos negros africanos no Brasil é, sobretudo, racista: acreditava-se na inferiorização cultural e intelectual do negro, fundamentada na personificação de objetos religiosos, por exemplo.

Entretanto, nesse mesmo capítulo, o autor apresenta traços de uma das discussões contemporâneas, em que ele aborda sobre o

método comparativo das teorias evolucionistas. Segundo ele, esse método é errôneo, pois estuda a sociedade dita primitiva do ponto de vista do homem “branco, adulto e civilizado” (Ramos, 1940, p. 290).

Lilian Schwarcz no artigo Usos e abusos da mestiçagem e da Raça no Brasil (1996) também contrapõe alguns autores que abordava questões raciais no país apresentando o negro e a mestiçagem como um problema nacional, citando inclusive o autor Nina Rodrigues. Essa visão problemática da mestiçagem, segundo Schwarcz (1996, p. 92-94), é analisada sempre do ponto de vista da elite nacional da época, relacionando a raça negra também como pioneira de problemas sociais como doenças e questões de classes.

A autora também aponta como a questão racial no Brasil é tratada de forma limitada e cordial (Schwarcz, 1996, p.100). O pensamento brasileiro contemporâneo sobre raça e racismo ainda é carregado sobre o mito da democracia racial e por conta da mestiçagem, fala-se ainda na inexistência do racismo no Brasil.

Entretanto, a ONU (Organização das Nações Unidas) reconheceu em meados de 2013 e 2014 que no Brasil o racismo é estruturalizado e institucionalizado. Isso significa que a população negra é a mais afetada na estrutura da sociedade brasileira, por exemplo, nas taxas de desemprego e analfabetismo. Além disso, o racismo institucional faz com que os afro-brasileiros sejam alvos de violência da segurança pública e também da discriminação cultural (ESTADÃO, 2014).

Pesquisas recentes mostram como concepções antropométricas de Roquette-Pinto e a teoria do branqueamento de Nina Rodrigues fundamentam o racismo científico e como este contribuiu para a estruturação do racismo na sociedade brasileira, principalmente na medicina. A coordenadora do Programa de Saúde das

Mulheres Negras (Odara Instituto da Mulher Negra) Emanuelle Goes, por exemplo, constatou que as mulheres negras são as que mais sofrem em instituições médicas, principalmente em maternidades. Essa questão está fortemente ligada às noções físico-biológicas de que o corpo da mulher negra está sujeito a suportar mais dores do que mulheres brancas.

Contudo, o racismo não se mostra somente nas questões científicas, mas também culturais. Atualmente, as religiões de matrizes africanas no Brasil também sofrem discriminações, parte delas influenciadas por pensamentos animistas como destacado por Arthur Ramos e pela religião sagrada (cristianismo) implantada no período colonialista, também com embasamento etnocêntrico e racista. Por exemplo, casos de violência e intolerância religiosa sofridas por candomblecistas nas favelas do Rio de Janeiro ao exporem sua fé (Soares, 2013).

Tendo em vista esses aspectos, atualmente, há várias formas essenciais para o combate ao racismo estrutural no Brasil, como as Políticas Afirmativas para a população afro-brasileira e a desconstrução de teorias racistas dentro de movimentos sociais voltados para questões raciais.

Apesar disso, é perceptível que o racismo ainda está inserido fortemente na sociedade brasileira, através de pensamentos conservadores e hegemônicos, fundamentados pela ideia da democracia racial. O racismo cordial no Brasil (o racista que não se mostra racista) não invalida a existência de um racismo perverso.

Américas afro-indígenas e mestiças: o caso brasileiro

O particularismo, a sociabilidade e noção de classe são aspectos apontados por Darcy Ribeiro no capítulo Assimilação ou

segregação, na obra *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*.

Segundo o autor, as relações sociais eram estabelecidas a partir de uma dominação predominantemente branca sobre os negros e indígenas, que seguia desde o período escravista até após a abolição (com o surgimento da divisão de classes sociais na sociedade industrial). Entretanto, ainda no período colonial, havia uma determinação social para o papel da mulher negra e indígena: suprir a escassez de mulheres brancas (Ribeiro, 1995, p. 229).

Nesse âmbito, Darcy Ribeiro mostra, em suma, como se deu a miscigenação no Brasil. A questão da mestiçagem é quando os grupos étnicos encontram-se no pensamento antropológico brasileiro clássico, que ora é vista como um ponto positivo (em autores como Gilberto Freyre, em que a mestiçagem é a solução para a sociedade brasileira), ora como um ponto negativo.

O sentido negativo da miscigenação no Brasil parte de pressupostos evolucionistas, que atribuem inferioridade à raça negra e indígena e superioridade à raça branca. Nas obras de Nina Rodrigues, por exemplo, é possível notar como o negro é tratado como um problema na população e com isso, a necessidade de um branqueamento. Já na obra *O Selvagem*, de Magalhães (1874, p. 99), a miscigenação traz consequências para além da fisiologia, havendo também uma influência na formação do intelecto, conferindo, por exemplo, o problema do mameluco, de não capitalizar ao índio – um de seus progenitores.

Nesse sentido, o trabalhador rural paulista e o nordestino são dois grupos que envolvem negros e indígenas ainda como raças inferiores. Segundo Cândido (1975, p. 100), “[...] ficaram no caipira não apenas certo pendor para a violência, como marcas nítidas de inadaptação ao esforço intenso e contínuo” e, por isso, “podemos

dizer que o desamor ao trabalho estava ligado à desnecessidade de trabalhar, condicionada pela falta de estímulos presentes [...]” (Cândido, 1975, p. 102).

Além desse exemplo, a inferiorização do caipira é explícita na obra *Urupês*, de Monteiro Lobato. O personagem Jeca Tatu, segundo o autor, é a personificação do real trabalhador rural paulista: preguiçoso e acomodado a uma vida sem trabalho. Entretanto, a obra não é apenas uma descrição desse modo de vida, mas uma crítica a ele:

Porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígene de tubuinha no beijo, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia a sorna, nada a põe de pé (Lobato, 1918, p. 209).

Sendo assim,

[...] O nordestino era um mestiço em cujas veias corria sangue africano ou indígena, sendo, portanto, produto do cruzamento com raças consideradas inferiores, de onde surgiam seres degenerados, fracos e intelectualmente incapazes (Albuquerque Junior, 1997, p.100).

Assim, esse grupo era considerado parte do atraso populacional e procurando solucionar esse problema, eram desenvolvidos estudos eugênicos e morfológicos. Ainda hoje perdura no pensamento brasileiro noções pejorativas sobre o caipira e o nordestino. Entretanto, é possível notar que a construção dessas noções está para além desses grupos: vem de sua formação. O caipira e o nordestino só eram inferiorizados por conta de seus progenitores

negros e indígenas, já considerados inferiores anteriormente, sempre através da supremacia dos brancos. Esses, por sua vez, faziam parte de uma elite intelectual que fornecia teorias científicas, buscando resolver o problema desses grupos causadores do atraso nacional, diante da almejada civilização.

Considerações finais: afroindianidade na antropologia

Segundo Wade (2018, p. 119), “na história e na antropologia, tradicionalmente houve uma forte tendência de tratar as populações indígenas e afrodescendentes na América Latina como categorias separadas”. Contudo, nasce nas teorias contemporâneas uma necessidade urgente em abordar um atravessamento entre as duas perspectivas (sejam elas histórica, cultural ou conceitual (McCallum; Restrepo; Reesink, 2017)).

A perspectiva de abordar relações afro-indígenas traz um grande arcabouço de discussões que envolvem várias perspectivas de confluências entre modos e pensamentos, por exemplo, de comunidades quilombolas e indígenas, trazidas por Antonio Bispo em *Somos da Terra*, em que a noção conceitual de “terra” é discutida em diferentes visões de mundo, destacando a diferenciação entre a sociedade branca capitalista e as comunidades tradicionais.

Por outro lado, Wade (2018, p. 150) conclui que:

[...] pesquisas mais recentes têm questionado essa tendência, a) explorando as interações entre categorias e comunidades de pessoas que se identificam e identificam outros como negros ou indígenas (ou variantes desses rótulos), e b) investigando contextos nos quais essas interações dão origem a categorias intermediárias e mistas de pessoas, que não se encaixam em nenhum dos

termos e nem na concepção dominante de mestiçagem definida em relação a branquitude.

Dessa forma, as relações afro-indígenas também podem ser entendidas como ferramenta de identidade, e é também nesse sentido que o autor Antonio Bispo traz a noção de um movimento contra colonizador como fruto dessas relações.

Restrepo em El ‘giro al multiculturalismo’ desde un encuadre afro-indígena, traz três modelos de estudos sobre afroindianidade nas Américas que permitem identificar diferentes perspectivas e contrastes entre a etnicidade do negro e sua relação com a indianidade (Restrepo, 2016, p. 479). Em um desses modelos, o autor Anderson, através da linguística, identifica que é possível, em muitos aspectos do imaginário social, ser negro e indígena ao mesmo tempo.

Já em “Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador”, Restrepo mostra como através dos movimentos sociais as relações afro indígenas podem ser identificadas, através, por exemplo, dos seus processos de luta territorial, social e econômica.

Nesse sentido, segundo Arturo Escobar (2015, p. 03), “A perseverança das comunidades e movimentos de base étnico-territorial envolve resistência, oposição, defesa e afirmação dos territórios, mas com frequência pode ser descrita de modo mais radical como ontológica”. Com isso, é importante destacar o caráter resiliente das lutas políticas territoriais de comunidades tradicionais negras (quilombolas) e indígenas, no mesmo movimento contracolônizador, como supracitado, que refutam os estudos de tais categorias separadamente.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. **Breve, lento, mas compensador**, Afro-Ásia. 1997.

BALDUS, H. **Ensaio de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

CÂNDIDO, A. **O caipira e a sua cultura**. In: Os parceiros do Rio Bonito, São Paulo: Duas Cidades. 1975.

DUARTE, L. Por que o Brasil não consegue determinar o lugar do indígena na sociedade. **Caderno PrOA**. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/proa/noticia/2014/05/por-que-o-brasil-nao-consegue-determinar-o-lugar-do-indigena-na-sociedade-4502387.html>. Acesso em: set. 2016.

ESCOBAR, A. Territórios da diferença: a ontologia política dos “direitos ao território”. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 35, 2015.

FERNANDES, F. Tiago Marques Aipobureu: um bororo marginal. **Tempo Social: Revista de sociologia da USP**, vol. 19, nº 2, 2007.

GALVÃO, E. **Estudos sobre a aculturação dos grupos indígenas do Brasil**. In: Encontro de Sociedades, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GOES, E. **Racismo científico, definindo humanidade de negras e negros**. Disponível em: <http://www.analisepoliticaemsaude.org/up/oaps/pensamentos/pdf/1468614993578949515d8bf.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo, Globo. 1918.

MAGALHÃES, J. V. C. de. **Região e raças dos selvagens do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia de Pinheiro & C, 1874.

MCCALLUM, C.; RESTREPO, E.; REESINK, E. B. Apresentação do dossiê. Em Dossiê: **Racismo no Plural nas Américas**: povos indígenas e afro-indígenas. Ano 21, v. 28, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaanthropologicas/article/view/236294>. Acesso em: 3 ago. 2025.

RAMOS, A. **O negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

RESTREPO, E.; WALSH, C.; LÉON, E. Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador. Em: BERNAL, H. **Siete cátedras para la integración**. Serie La universidad y los procesos de integración social. Bogotá (Colombia): Convenio Andrés Bello, 2005.

RESTREPO, E. El “giro al multiculturalismo” desde un encuadre afro-indígena. **Journal of Latin American and Caribbean Anthropology**, v. 12, n. 2, p. 475–486, 2016.

RIBEIRO, D. Assimilação ou segregação. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2. ed. 1995.

RODRIGUES, N. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

ROQUETTE-PINTO, E. **Ensaio de anthropologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

SANTOS, A. B. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, 2018.

SCHWARCZ, L. M. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, n. 18, p. 77-101, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001020543>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SOARES, R. Traficantes proíbem candomblé e até roupas brancas em favelas. **O Globo**, 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/>

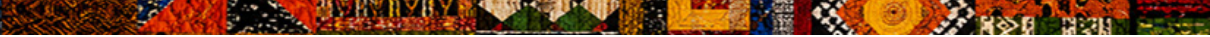
rio/traficantes-proibem-candomble-ate-roupa-branca-em-favelas-9892892. Acesso em: ago. 2016

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 4. ed. 2010.

WADE, P. Interações, relações e comparações afro-indígena. In: ANDREWS, G. R.; FUENTE, A. de la (Orgs.). **Estudos afro-latino-americanos**: uma introdução. Buenos Aires. CLACSO. 2018.



Relatos de Experiência e Sequências didáticas



CORPO, RACISMO E CULTURA DIGITAL: IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CORPORAL NOS ANOS INICIAIS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Saionara Santos de Oliveira

Cursista do Polo de Camaçari, Licenciada em Educação Física, Pedagogia e Letras – Inglês, Especialista em Psicomotricidade e Educação Inclusiva.

E-mail: saionara.edf@gmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, a ampliação do acesso às tecnologias digitais tem produzido transformações profundas nas formas de interação social, produção de conhecimento e construção das identidades contemporâneas. As crianças passaram a interagir cada vez mais cedo com dispositivos conectados à internet, entrando em contato com fluxos contínuos de imagens, discursos e representações que circulam nas redes sociais e em plataformas audiovisuais. Nesse cenário, o corpo torna-se objeto central de visibilidade, avaliação e significação social, entretanto, tais representações frequentemente reproduzem hierarquias raciais historicamente constituídas, reforçando padrões estéticos eurocêtricos e contribuindo para a invisibilização da diversidade corporal. Este capítulo discute os atravessamentos do racismo na construção da identidade corporal de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em contextos mediados pela cultura digital, analisando suas implicações para a educação física escolar. A reflexão fundamenta-se em autores como Frantz Fanon, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall e Michel Foucault, articulados ao debate contemporâneo sobre cultura digital e educação. Argumenta-se que as representações corporais difundidas nas mídias influenciam processos de autoestima, pertencimento e participação das crianças nas práticas corporais escolares. Como contribuição, apresentam-se estratégias pedagógicas voltadas à construção de uma educação física antirracista, destacando a valorização da diversidade corporal, a leitura crítica das mídias e a inserção de práticas corporais afro-brasileiras no currículo. Defende-se que a educação física pode constituir-se

como espaço privilegiado de reconhecimento das diferenças, fortalecimento identitário e promoção de experiências corporais inclusivas desde a infância.

Palavras-chave: Cultura digital; Educação antirracista; Educação física escolar; Infância; Racismo.

Introdução

A expansão das tecnologias digitais nas últimas décadas tem reconfigurado profundamente os modos de interação social, circulação de saberes e produção de identidades. A presença constante de dispositivos digitais no cotidiano familiar faz com que crianças tenham contato cada vez mais precoce com redes sociais, plataformas audiovisuais e aplicativos de compartilhamento de imagens, inserindo-as em ambientes simbólicos marcados pela intensa circulação de representações sociais.

Nesse contexto, as mídias digitais consolidam-se como espaços privilegiados de produção de sentidos sobre o corpo. Imagens, performances e discursos corporais passam a operar como referências estéticas e culturais que influenciam a maneira como crianças percebem a si mesmas e aos outros, participando dos processos de construção identitária.

Contudo, tais representações não se constituem de forma neutra, uma vez que refletem estruturas sociais historicamente produzidas, entre as quais se destaca o racismo estrutural. Conforme argumenta Munanga (2003), o racismo organiza relações sociais por meio da produção de hierarquias baseadas em características racializadas, influenciando também os regimes de visibilidade e valorização dos corpos nos meios de comunicação.

Na cultura digital, essas dinâmicas assumem novas configurações. Algoritmos, padrões de visibilidade e lógicas de engajamento frequentemente privilegiam corpos alinhados a referências estéticas eurocêtricas, enquanto outras corporalidades permanecem sub-representadas ou estigmatizadas. O contato contínuo das crianças com essas imagens pode contribuir para a construção precoce de percepções hierarquizadas sobre os corpos, afetando autoestima, pertencimento e participação nas práticas corporais escolares.

Diante desse cenário, a escola assume papel central como espaço de mediação crítica dessas influências. A educação física escolar, por trabalhar diretamente com o corpo, o movimento e a interação social, configura-se um campo privilegiado para problematizar as relações entre corpo, identidade, raça e cultura.

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar os atravessamentos do racismo na construção da identidade corporal de estudantes dos anos iniciais em contextos mediados pela cultura digital, discutindo suas implicações para a educação física escolar e apresentando possibilidades pedagógicas voltadas à construção de práticas educativas antirracistas, em diálogo com propostas formativas para a educação básica (Oliveira, 2025).

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas que discutem infância, corpo, racismo estrutural, cultura digital e educação física escolar. A investigação baseia-se na revisão e articulação de referenciais teóricos provenientes dos campos da educação, dos estudos culturais e das teorias críticas, buscando compreender como as relações

de poder e os processos de racialização atravessam a construção das identidades corporais na infância.

O percurso metodológico consistiu na seleção, leitura analítica e interpretação reflexiva de obras clássicas e contemporâneas relevantes para a temática, priorizando autores que problematizam as dimensões sociais, históricas e culturais do corpo e da educação. A análise ocorreu por meio de aproximações interpretativas entre os referenciais teóricos e o contexto da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além da revisão bibliográfica, o estudo apresenta uma proposição pedagógica, organizada em forma de sequência didática, elaborada a partir dos pressupostos teóricos discutidos, com o objetivo de indicar possibilidades educativas orientadas por uma perspectiva antirracista e crítica. Essa proposta possui caráter analítico-propositivo, não configurando aplicação empírica, mas uma sistematização pedagógica fundamentada teoricamente.

Infância, corpo e processos de socialização

A infância constitui um período decisivo para a produção das identidades e para a elaboração de percepções acerca do corpo, das diferenças e do pertencimento social. Longe de ser compreendida como uma fase meramente biológica, trata-se de uma construção social e histórica, na qual as crianças produzem sentidos sobre si mesmas a partir das interações estabelecidas em múltiplos espaços de socialização. Nesse processo, internalizam valores, normas e representações culturais que orientam suas formas de perceber, sentir e agir no mundo.

Sob a perspectiva dos estudos culturais, Stuart Hall (2006) problematiza a noção essencialista de identidade ao afirmar que

ela deve ser compreendida como um processo em constante construção, atravessado por relações de poder e sistemas de representação. Conforme o autor, “a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2006, p. 38). Tal compreensão é particularmente relevante no contexto da infância, período em que as referências identitárias encontram-se em intensa elaboração.

Os processos de socialização infantil desenvolvem-se em diferentes instâncias, como na família, na escola, nos grupos de pares e, contemporaneamente, nos ambientes digitais. Cada um desses espaços atua como produtor de significados sobre o corpo, influenciando percepções relacionadas à aparência, às capacidades corporais e às diferenças entre os sujeitos. Nesse sentido, o corpo ultrapassa sua dimensão biológica e passa a ser compreendido como construção social, cultural e simbólica.

Michel Foucault (1987) contribui de maneira decisiva para essa compreensão ao evidenciar que o corpo é atravessado por dispositivos de poder que operam na regulação dos comportamentos e na produção de normas. Para o autor, “o corpo é diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele” (Foucault, 1987, p. 25). Tais dispositivos produzem padrões de normalidade que orientam expectativas sobre como os corpos devem ser, agir e ocupar os espaços sociais.

Na infância, esses mecanismos manifestam-se de forma sutil, porém contínua, por meio de comparações entre colegas, avaliações implícitas sobre habilidades corporais e processos de inclusão ou exclusão nas práticas coletivas. As crianças aprendem, muitas vezes, sem mediação crítica, quais corpos são valorizados, quais são invisibilizados e quais são alvo de estigmatização.

Quando articuladas às relações raciais, essas dinâmicas tornam-se ainda mais complexas. A produção de hierarquias corporais baseadas em características fenotípicas inscreve-se nos processos de socialização desde a infância, influenciando a forma como as crianças atribuem valor às diferenças. Nesse sentido, a identidade corporal não se constitui de maneira individualizada, mas em diálogo permanente com discursos sociais racializados.

Nilma Lino Gomes (2005) destaca que a escola ocupa posição estratégica nesse processo, ao constituir-se espaço privilegiado de convivência com a diversidade. Segundo a autora, “a escola é um dos principais espaços de construção das identidades sociais e raciais” (Gomes, 2005, p. 43), podendo tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como espaço de ressignificação das diferenças.

Assim, compreender a infância como categoria social implica reconhecer que a construção da identidade corporal resulta da articulação entre experiências vividas, discursos culturais e relações de poder. No campo da educação física escolar, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que o trabalho com o corpo em movimento inscreve-se diretamente nesses processos, contribuindo para a produção de sentidos sobre diferença, pertencimento e valorização das múltiplas corporalidades presentes no contexto escolar.

Racismo estrutural e a construção social do corpo

O racismo constitui um fenômeno histórico, estrutural e estruturante das relações sociais, responsável por organizar desigualdades e produzir hierarquias que atravessam dimensões econômicas, políticas, culturais e simbólicas. No contexto brasileiro, suas raízes encontram-se no processo colonial e no sistema

escravocrata, cujos efeitos persistem na contemporaneidade, influenciando modos de percepção, valorização e representação dos sujeitos.

Kabengele Munanga (2003) define o racismo como um sistema de classificação social que atribui significados hierárquicos às diferenças físicas, especialmente à cor da pele e aos traços fenotípicos. Para o autor, “o racismo é uma ideologia que hierarquiza os grupos humanos com base em características físicas, transformando diferenças em desigualdades” (Munanga, 2003, p. 24). Tal processo produz não apenas distinções sociais, mas também valores simbólicos que posicionam determinados corpos como referência de normalidade e superioridade.

Nesse contexto, o corpo configura-se como um território de inscrição das relações de poder. Frantz Fanon (2008), ao analisar os efeitos psicológicos do colonialismo, evidencia que o racismo opera profundamente na constituição subjetiva dos indivíduos racializados. Em uma de suas passagens mais emblemáticas, o autor afirma: “o negro não é um homem. É um homem negro” (Fanon, 2008, p. 109), indicando que a experiência do corpo negro é mediada por uma estrutura social que o define e limita-o a partir da racialização.

Essa análise pode ser articulada à perspectiva foucaultiana, na medida em que ambos os autores evidenciam que o corpo não é apenas biológico, mas produzido por relações de poder. Enquanto Foucault (1987) analisa os mecanismos de normalização e disciplinamento dos corpos, Fanon (2008) explicita como tais mecanismos operam de forma racializada, produzindo inferiorização, estigmatização e alienação subjetiva.

A produção desses imaginários sociais contribui para a consolidação de padrões estéticos racializados, nos quais características associadas à branquitude são naturalizadas como universais.

Esse processo opera tanto por discursos explícitos quanto por meio de representações simbólicas reiteradas nos meios de comunicação, que definem quais corpos são valorizados, desejáveis e socialmente legitimados.

Grada Kilomba (2019) aprofunda essa discussão ao analisar o racismo como estrutura discursiva e narrativa. Segundo a autora, “o racismo cotidiano não é um evento isolado, mas um padrão repetitivo de abuso que se acumula ao longo do tempo” (Kilomba, 2019, p. 77). A ausência ou a representação estereotipada de corpos negros nos espaços de visibilidade reforça hierarquias simbólicas e limita possibilidades de identificação positiva.

No contexto escolar, essas dinâmicas manifestam-se nas práticas cotidianas, nas interações entre estudantes e nas expectativas relacionadas às capacidades corporais. Comentários aparentemente banais, escolhas em atividades coletivas e avaliações implícitas sobre desempenho físico podem reproduzir valores racializados, ainda que de forma não intencional.

Dessa forma, compreender o corpo como construção social implica reconhecer que as experiências corporais são atravessadas por relações históricas de poder. A educação física escolar, ao colocar o corpo em situação de visibilidade, comparação e desempenho, torna-se um espaço particularmente sensível à reprodução ou ao enfrentamento dessas desigualdades.

Assim, discutir racismo estrutural na educação física não se limita à abordagem temática das relações raciais, mas exige a problematização crítica dos critérios de valorização corporal presentes nas práticas pedagógicas. Trata-se de deslocar o olhar normativo e ampliar as possibilidades de reconhecimento das múltiplas corporalidades, promovendo experiências educativas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Cultura digital e produção de subjetividades na infância

A cultura digital consolidou-se como um dos principais dispositivos contemporâneos de produção de subjetividades, redefinindo modos de comunicação, visibilidade e construção identitária. No contexto da infância, a presença constante de dispositivos conectados à internet amplia significativamente os repertórios simbólicos que atravessam os processos de socialização, inserindo as crianças em fluxos contínuos de imagens, discursos e práticas culturais mediadas por plataformas digitais.

Diferentemente dos meios tradicionais, as mídias digitais operam por meio de dinâmicas algorítmicas que organizam a visibilidade social e regulam a circulação de conteúdos. Nesse ambiente, o corpo assume centralidade como elemento de expressão, reconhecimento e validação social, sendo constantemente exposto, avaliado e comparado.

Paula Sibilia (2016) analisa esse fenômeno ao afirmar que “na cultura contemporânea, ser é servido” (Sibilia, 2016, p. 49), indicando que a visibilidade torna-se condição de existência social. Para as crianças, inseridas precocemente nesses ambientes, as imagens corporais funcionam como referências normativas que orientam expectativas sobre aparência, comportamento e pertencimento.

Entretanto, tais processos não são neutros. Como aponta Foucault (1987), os mecanismos de poder operam de forma difusa, produzindo normas e regulando condutas. No contexto digital, esses mecanismos manifestam-se por meio de algoritmos e lógicas de engajamento que privilegiam determinados corpos e invisibilizam outros. Trata-se de uma forma contemporânea de biopolítica, na qual a regulação dos corpos ocorre por meio da visibilidade e do reconhecimento simbólico.

Quando articuladas às relações raciais, essas dinâmicas reforçam padrões estéticos eurocêntricos, ampliando processos históricos de exclusão. Fanon (2008) já evidenciava que a construção da autoimagem do sujeito negro ocorre em relação a um olhar social racializado: “é o olhar do outro que fixa o sujeito na sua condição” (Fanon, 2008, p. 95). No ambiente digital, esse olhar é potencializado pela repetição massiva de imagens e pela lógica de validação social mediada por curtidas, compartilhamentos e comentários.

Kilomba (2019) complementa essa análise ao destacar que a ausência de representações positivas constitui uma forma de violência simbólica. Segundo a autora, “não ser visto é uma forma de não existir no imaginário social” (Kilomba, 2019, p. 92). Para crianças negras, a escassez de referências positivas pode impactar diretamente a construção da autoestima e do pertencimento.

Nesse cenário, a cultura digital atua como um dispositivo pedagógico informal, produzindo aprendizagens sobre o corpo fora do espaço escolar. Tais aprendizagens, entretanto, frequentemente reproduzem desigualdades, tornando imprescindível a mediação crítica da escola.

A educação física escolar, ao articular experiências corporais e reflexão crítica, pode tensionar essas dinâmicas, ampliando repertórios culturais e promovendo formas plurais de relação com o corpo. Ao problematizar as representações midiáticas e valorizar diferentes corporalidades, contribui para a construção de subjetividades menos subordinadas a padrões normativos e mais alinhadas à diversidade e ao reconhecimento.

Diante dessas dinâmicas produzidas pela cultura digital, torna-se necessário compreender como tais processos materializam-se no cotidiano escolar, especialmente nas aulas de educação física.

Educação Física nos anos iniciais: tensões e possibilidades pedagógicas

A educação física escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, constitui um espaço privilegiado de produção de experiências corporais e de construção de sentidos sobre o corpo. Nesse período, o brincar, a experimentação e a interação coletiva configuram-se elementos centrais do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças.

Entretanto, esse espaço também é atravessado por tensões relacionadas às diferenças corporais, às dinâmicas de pertencimento e às hierarquias socialmente construídas. Ao colocar o corpo em situação de visibilidade, comparação e desempenho, a educação física torna-se um campo no qual valores sociais associados à aparência e à habilidade podem ser reproduzidos.

Bracht (2013) observa que a educação física brasileira foi historicamente orientada por uma lógica de rendimento e padronização, na qual determinados corpos são valorizados em detrimento de outros. Segundo o autor, “a valorização do desempenho como critério central tende a excluir aqueles que não se adequam aos padrões estabelecidos” (Bracht, 2013, p. 67).

Essa lógica, quando não problematizada, pode reforçar processos de exclusão e invisibilização, especialmente quando articulada às relações raciais. Como aponta Munanga (2003), o racismo estrutura percepções sociais sobre valor e capacidade, influenciando inclusive expectativas sobre desempenho físico.

Foucault (1987) contribui para essa análise ao evidenciar que as instituições educativas operam como espaços de disciplinamento dos corpos. Nesse sentido, a educação física pode tanto

reproduzir normas quanto atuar como espaço de resistência. Ao problematizar critérios de avaliação corporal, o professor desloca o foco da normalização para a valorização da diversidade.

Sob essa perspectiva, práticas pedagógicas orientadas por uma educação física antirracista buscam romper com a centralidade da performance e promover experiências baseadas na cooperação, na inclusão e na pluralidade corporal. Conforme destaca Gomes (2005), a valorização da diversidade no contexto escolar é fundamental para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento das desigualdades raciais.

Assim, a educação física nos anos iniciais pode assumir um papel estratégico na construção de ambientes educativos mais equitativos, nos quais o corpo deixa de ser marcador de hierarquia para tornar-se espaço de expressão cultural, reconhecimento identitário e participação coletiva.

Estratégias pedagógicas para uma Educação Física antirracista

A construção de uma educação física comprometida com a perspectiva antirracista exige mais do que a inserção pontual de conteúdos sobre diversidade; implica a reorganização das práticas pedagógicas a partir de uma compreensão crítica do corpo como construção histórica, cultural e política.

Nesse sentido, uma das estratégias centrais consiste na valorização da diversidade corporal como princípio estruturante das aulas. Ao reconhecer diferentes formas de movimentar-se, aprender e participar, o professor rompe com a lógica normativa e amplia as possibilidades de inclusão. Trata-se de deslocar o olhar avaliativo para uma perspectiva formativa, na qual todos os corpos são legitimados.

Outra estratégia fundamental refere-se à inserção de práticas corporais afro-brasileiras no currículo, como capoeira, danças afro e jogos de matriz africana. Essa inclusão não deve ocorrer de forma folclorizada, mas como reconhecimento de saberes historicamente marginalizados. Conforme Munanga (2003), valorizar essas práticas significa também reconhecer a contribuição da população negra na constituição da cultura brasileira.

A leitura crítica das mídias constitui igualmente uma estratégia indispensável no contexto contemporâneo. Ao problematizar representações corporais presentes nas plataformas digitais, o professor contribui para que os estudantes desenvolvam consciência crítica sobre padrões estéticos e desigualdades simbólicas. Como afirma Hall (2006), “a representação é o processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados” (Hall, 2006, p. 15), sendo, portanto, fundamental analisá-la criticamente.

Além disso, a organização de práticas cooperativas favorece a construção de experiências mais inclusivas, reduzindo a centralidade da competição e ampliando as possibilidades de participação. Essas experiências contribuem para o fortalecimento de vínculos sociais e para a construção de relações baseadas no respeito e na solidariedade.

Fanon (2008) reforça a importância dessas estratégias ao evidenciar que a reconstrução da identidade passa pela resignificação das experiências vividas. Ao proporcionar vivências corporais positivas, a educação física contribui para a produção de subjetividades menos marcadas pela inferiorização e mais orientadas pelo reconhecimento.

Assim, a educação física antirracista configura-se como uma postura pedagógica contínua, comprometida com a transformação das práticas escolares e com a construção de uma educação que reconheça, valorize e legitime a diversidade corporal.

Sequência Didática: valorização da diversidade corporal e leitura crítica das representações do corpo

A organização de sequências didáticas constitui estratégia pedagógica relevante para a articulação entre experiência corporal, reflexão crítica e construção de conhecimento. No contexto da educação física antirracista, essa abordagem possibilita desenvolver práticas sistematizadas que integrem movimento, cultura e identidade.

Fundamentada nos princípios da cultura corporal de movimento e nas diretrizes da BNCC, a proposta de sequência didática orienta-se pela valorização da diversidade corporal, pela problematização das representações midiáticas e pela inserção de práticas culturais afro-brasileiras.

Mais do que um conjunto de atividades, a sequência configura-se um percurso formativo que possibilita às crianças vivenciarem experiências corporais diversas, refletirem sobre diferenças e construir formas mais positivas de relação com o próprio corpo.

Ao articular momentos de experimentação, diálogo e criação, a proposta favorece o desenvolvimento de competências sociais e críticas, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e respeitosos. Nesse sentido, a prática pedagógica deixa de ser apenas operacional e assume dimensão política e formativa.

Como destaca Foucault (1987), os processos educativos são atravessados por relações de poder, o que implica reconhecer que toda prática pedagógica produz efeitos sobre os sujeitos. Assim, a intencionalidade docente torna-se elemento central na construção de experiências educativas comprometidas com a equidade.

A sequência didática apresentada neste capítulo evidencia que é possível transformar a aula de educação física em espaço de

resistência e produção de novos sentidos sobre o corpo. Ao valorizar diferentes corporalidades e promover experiências inclusivas, contribui para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da participação ativa dos estudantes.

Justificativa pedagógica

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as experiências corporais assumem papel central nos processos de socialização e na construção das percepções que as crianças elaboram sobre si mesmas e sobre os outros. O movimento, o brincar e a interação coletiva configuram-se linguagens fundamentais por meio das quais as crianças produzem sentidos, estabelecem vínculos e constroem formas de participação no mundo social. Nesse contexto, a educação física escolar ultrapassa a dimensão do desenvolvimento motor, constituindo-se como espaço privilegiado para a formação de valores relacionados ao respeito, à convivência e ao reconhecimento das diferenças.

Ao incorporar, de maneira intencional, discussões sobre diversidade corporal e representações midiáticas às práticas corporais, a educação física amplia seu potencial formativo, articulando experiência, reflexão e construção crítica do conhecimento. Tal integração possibilita problematizar padrões estéticos e sociais naturalizados, favorecendo o desenvolvimento de estudantes mais conscientes das desigualdades sociais e raciais que atravessam a sociedade contemporânea. Desse modo, a prática pedagógica assume caráter formativo ampliado, contribuindo para a construção de subjetividades mais autônomas, críticas e comprometidas com a valorização da diversidade.

Objetivos da Sequência Didática

A presente sequência didática tem como objetivos promover a valorização da diversidade corporal entre os estudantes, desenvolver reflexões iniciais acerca das representações do corpo nas mídias, estimular atitudes de respeito e reconhecimento das diferenças, ampliar as experiências corporais por meio de práticas inclusivas e cooperativas, bem como apresentar manifestações da cultura corporal afro-brasileira, contribuindo para o fortalecimento do repertório cultural e identitário dos estudantes.

Público-alvo

Estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Duração

A sequência pode ser desenvolvida ao longo de cinco aulas de educação física, com duração média de 50 minutos cada.

AULA 1 – CONHECENDO OS CORPOS E SUAS DIFERENÇAS

Objetivo

Estimular a percepção das diferenças corporais como parte da diversidade humana.

Desenvolvimento

A aula inicia com roda de conversa mediada por perguntas problematizadoras sobre os corpos e suas capacidades. Em seguida, realiza-se a atividade “Corpos em movimento”, na qual os

estudantes exploram múltiplas formas de deslocamento (correr, girar, equilibrar-se, rastejar, caminhar em diferentes ritmos), ampliando possibilidades de experimentação corporal.

Discussão final

Ao final da atividade, retoma-se a roda de conversa para destacar que:

- cada corpo possui características próprias;
- todos os corpos são capazes de se movimentar;
- as diferenças fazem parte da diversidade humana.

AULA 2 – CORPOS NAS MÍDIAS

Objetivo

Refletir sobre as representações de corpos presentes em desenhos, vídeos e mídias digitais.

Desenvolvimento

O professor apresenta imagens de personagens de desenhos animados, atletas ou figuras conhecidas pelas crianças. A partir dessas imagens, conduz uma conversa com perguntas como:

- Que tipo de corpos aparecem nessas imagens?
- Existem diferentes cores de pele?
- Esses corpos são parecidos com os nossos?

Essa discussão deve ser conduzida de forma acessível às crianças, estimulando a percepção da diversidade. Em seguida, os estudantes participam de um jogo cooperativo, no qual pequenos grupos devem criar movimentos inspirados em diferentes personagens ou animais.

Discussão final

O professor destaca que existem muitos tipos de corpos e que todos são importantes e merecem respeito.

AULA 3 – PRÁTICAS CORPORAIS AFRO-BRASILEIRAS

Objetivo

Apresentar às crianças manifestações da cultura corporal afro-brasileira.

Desenvolvimento

O professor introduz elementos básicos da capoeira, como movimentos simples, ritmo e brincadeiras de roda. As crianças podem experimentar movimentos adaptados, explorando o ritmo e a interação coletiva. Também podem ser apresentados jogos tradicionais de origem africana, adaptados à faixa etária.

Discussão final

O professor explica que muitas práticas culturais brasileiras têm origem africana e fazem parte da história e da cultura do país.

Essa abordagem contribui para ampliar o repertório cultural das crianças e para valorizar diferentes matrizes culturais presentes na sociedade brasileira.

AULA 4 – CRIANDO MOVIMENTOS

Objetivo

Estimular a expressão corporal e a valorização das singularidades.

Desenvolvimento

Os estudantes são organizados em pequenos grupos e convidados a criar uma sequência de movimentos que represente:

- algo que gostam de fazer
- como gostam de brincar ou se movimentar
- movimentos que consideram divertidos.

Os grupos apresentam suas criações para os colegas, incentivando a participação e o reconhecimento das diferentes formas de expressão corporal.

Discussão final

O professor destaca que cada grupo criou movimentos diferentes e que essa diversidade torna as atividades mais interessantes e enriquecedoras.

AULA 5 – CORPO, RESPEITO E CONVIVÊNCIA

Objetivo

Consolidar reflexões sobre diversidade corporal e convivência respeitosa.

Desenvolvimento

A aula inicia com um jogo cooperativo, no qual os estudantes precisam colaborar para cumprir desafios coletivos de movimento, como transportar objetos ou atravessar o espaço utilizando estratégias em grupo. A proposta valoriza a cooperação em vez da competição, incentivando a participação de todos.

Roda de conversa final

O professor conduz uma conversa com perguntas como:

- O que aprendemos sobre nossos corpos?
- Todos os corpos conseguem movimentar-se?
- Por que é importante respeitar as diferenças?

Essa reflexão final permite consolidar os aprendizados desenvolvidos ao longo da sequência.

Contribuições pedagógicas da sequência didática

A sequência didática articula movimento corporal, reflexão crítica e valorização cultural, favorecendo experiências educativas alinhadas à perspectiva antirracista. Ao dialogar com representações midiáticas e incluir práticas corporais de diferentes matrizes culturais, a educação física amplia seu papel formativo, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da participação ativa das crianças.

Além disso, a proposta evidencia que a educação física pode atuar como espaço pedagógico de enfrentamento das desigualdades simbólicas, promovendo experiências corporais inclusivas desde os primeiros anos da escolarização.

Quadro 1 – Síntese da sequência didática

AULA	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADES PRINCIPAIS	CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS
Aula 1	Conhecendo os corpos e suas diferenças	Estimular a percepção das diferenças corporais como parte da diversidade humana	Roda de conversa sobre os corpos; atividade “Corpos em movimento” explorando diferentes formas de deslocamento	Reconhecimento da diversidade corporal e valorização das diferenças
Aula 2	Corpos nas mídias	Refletir sobre representações corporais presentes em mídias e desenhos	Observação de imagens e personagens; discussão orientada; jogo cooperativo com movimentos inspirados em personagens	Desenvolvimento de leitura crítica inicial sobre representações do corpo

Aula 3	Práticas corporais afro-brasileiras	Apresentar manifestações da cultura corporal afro-brasileira	Vivência de movimentos básicos da capoeira; jogos tradicionais de matriz africana	Valorização da diversidade cultural e ampliação do repertório corporal
Aula 4	Criando movimentos	Estimular expressão corporal e criatividade	Criação de sequências de movimentos em pequenos grupos; apresentações para a turma	Desenvolvimento da autonomia, criatividade e reconhecimento das singularidades
Aula 5	Corpo, respeito e convivência	Consolidar reflexões sobre diversidade e respeito	Jogos cooperativos em grupo; roda de conversa final sobre aprendizagem	Fortalecimento de atitudes de respeito, cooperação e convivência

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Referências

BRACHT, V. **A educação física escolar e a cultura corporal de movimento**. Campinas: Autores Associados, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, S. S. de. **Educação Física Antirracista**: cartilha para professores da educação básica. 2025. Disponível em: <https://doi.org/>. Acesso em: 01 abr. 2026.

PROTOCOLO ANTIRRACISTA PARA ESCOLAS PÚBLICAS: MATERIAL ORIENTADOR

Nilzete Bomfim Cardoso

Professora cursista do Polo de Camaçari. Formada em Magistério e em História pela Universidade Católica do Salvador, Especialização em Metodologia do Ensino Superior; Especialização em Ensino da Cultura Afro indígena.

E-mail: nilzete.cardoso@educa.camacari.ba.gov.br

RESUMO

A família e a escola são as instituições que alimentam a nossa sociedade. Nessa perspectiva e, entendendo o papel da escola, o nosso grupo propõe a implementação de um guia e orientação de combate aos racismo nas unidades escolares públicas e privadas. A proposta não é trazer um guia pronto, mas em conjunto com toda a equipe escolar e a comunidade do entorno e a familiares dos estudantes, construir um guia de orientação, combate, e enfrentamento ao racismo nas unidades escolares. Temos em nossa nação um arcabouço legal que combate o racismo, a Lei 7.716/1989, que tipifica como crime resultantes de preconceito de raça ou cor e o Estatuto da Igualdade Racial Lei 12.288/2010 e, recentemente, a lei 14.532/2023. Segundo as legislações vigentes, racismo é crime, entendendo que a escola educa para a vida em sociedade ela precisa trabalhar em consonância com as leis vigentes no país. Vivemos em uma sociedade racista e isso é fato incontestável. Precisamos aprender e ensinar como combater o racismo estrutural na qual as nossas crianças já estão contaminadas. Segundo o filósofo Pitágoras “Educai as crianças para que não seja necessário punir os adultos”. É nessa perspectiva, que nasce a proposta de um Guia de Combate e Enfrentamento ao Racismo nas Escolas Públicas e ou Privadas Nossa proposta divide-se em 3 etapas. Primeira etapa: Sensibilização para a mudança, nessa etapa, estabelecemos um diálogo com a gestão escolar e a coordenação pedagógica para não somente apresentar a proposta, bem como fazer um diagnóstico da comunidade escolar. Segunda Etapa: Dois encontros de, no mínimo, 4 horas com toda a equipe gestora, administrativa e pedagógica, docentes e não docentes e discentes dialogando sobre a importância da criação de uma estratégia para se iniciar a construir uma escola antirracista. Terceira etapa:

Chamamos de mão na massa. Nesse momento, os diversos segmentos estudarão os tipos de ocorrências de racismo que permeiam o ambiente escolar, bem como sugerir propostas de soluções ou/e sanções etc. A partir desse encontro, o guia nascerá paulatinamente, na medida em que as reuniões vão acontecendo. Assim a proposta não é trazer um guia pronto mas trazer suporte pedagógico, mas sim estratégias para, em conjunto com a comunidade escolar, construir o guia. Fica claro que esses guias deveriam estar em consonância com a legislação e o Estatuto da Criança e do adolescente. Observando os tipos de racismo que permeiam o ambiente escolar e buscando formas de preveni-los, combatê-los e quando necessário, punir. Segundo Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele” [...] as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”. Concluindo, a proposta do guia é mitigar o racismo através da educação para as relações étnico-raciais, para o respeito, para a igualdade e a equidade.

Palavras-chave: Combate; Equidade; Guia; Racismo.

Introdução

Esse texto é fruto das reflexões desenvolvidas ao longo do percurso formativo ofertado pela UNILAB, Curso em EREER Educação para as Relações Étnico-raciais Campus dos Males Turma cinco Camaçari/BA. O Protocolo Antirracista para Escolas Públicas surge da necessidade urgente de enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e refletido no ambiente escolar. Mais do que um conjunto de regras, este material busca orientar, sensibilizar e mobilizar toda a comunidade escolar – gestores, professores, estudantes, funcionários e famílias – na construção de uma cultura educacional baseada no respeito, na equidade e na valorização das identidades étnico-raciais.

O racismo, enquanto sistema de poder e dominação, perpetua desigualdades históricas e nega oportunidades a milhões de pessoas negras, indígenas e não brancas. No contexto escolar,

ele manifesta-se de forma direta ou velada, por meio de práticas discriminatórias, silenciamentos institucionais e ausência de representatividade nos currículos e nas relações cotidianas. Assim, a escola, como espaço formador de valores e cidadania, tem papel central na desconstrução dessas estruturas.

Esse protocolo pretende apoiar as unidades escolares na elaboração de estratégias de prevenção, acolhimento e enfrentamento das práticas racistas, além de oferecer subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de ações pedagógicas antirracistas. A proposta é que cada escola construa, de forma participativa e contextualizada, seu próprio guia de combate ao racismo, alinhado à legislação vigente e aos princípios de igualdade e justiça social. Mais do que uma orientação, o presente material é um convite à reflexão e à ação coletiva. Combater o racismo nas escolas é um compromisso ético e político, indispensável para formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

O Protocolo tem como objetivo promover uma ação antirracista no ambiente escolar, enfrentando a reprodução do racismo e desconstruindo o mito da democracia racial. O que historicamente, contribuiu para que o racismo no Brasil fosse silenciado e invisibilizado, especialmente nos espaços educativos. A falta de um letramento racial, entre a comunidade escolar reforça o racismo estrutural e impacta diretamente o desempenho e a permanência dos estudantes negros e indígenas na escola. Desenvolver a capacidade de reconhecer o racismo, suas diversas formas e consequências, como também, enfrentar essa realidade é o primeiro passo para a construção de uma escola mais justa e inclusiva.

O protocolo busca oferecer caminhos práticos e reflexivos para mudar essa realidade e oferecer subsídios para práticas

educacionais que enfrentam o racismo no cotidiano escolar, além de indicar planos de ação concretos para a superação desse problema. Visando que as escolas consigam desenvolver mecanismos de prevenção, monitoramento e avaliação, permitindo medir avanços na luta antirracista e alcançar a meta da criação de um ambiente saudável, justo e equitativo.

O que é racismo?

O racismo não é apenas uma opinião preconceituosa ou uma atitude individual. É um sistema de poder que organiza a sociedade a partir da ideia de “raça” e hierarquiza pessoas, garantindo privilégios históricos para a população branca e produzindo exclusões e violências para a população negra, indígena e não branca em geral.

Esse sistema atua de forma complexa, com diferentes facetas:

1. Estrutural: o racismo que organiza as instituições e determina quem tem acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento;
2. Institucional: as práticas discriminatórias reproduzidas no funcionamento de organizações (como escolas, hospitais, justiça);
3. Interpessoal: ofensas, piadas, humilhações e violências diretas;
4. Recreativo: quando o racismo disfarça-se de “humor” e normaliza estereótipos;
5. Epistêmico: a negação dos saberes e produções de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas;
6. Religioso: perseguição às religiões de matriz africana;

7. Ambiental: quando comunidades negras, indígenas e periféricas são as mais afetadas pela degradação e injustiças ambientais.

O racismo no Brasil

O Brasil é um país fundado sobre a escravidão de povos africanos e o genocídio de povos indígenas. A abolição formal da escravidão não veio acompanhada de reparações, políticas de inclusão ou reconhecimento das culturas e saberes desses povos. Pelo contrário: o Estado brasileiro construiu-se negando a humanidade e invisibilizando a contribuição negra e indígena.

A ideologia da “democracia racial” mascara essas desigualdades, criando a ideia de que não há racismo no país. No entanto, os dados comprovam o contrário: a população negra é a maioria entre os pobres, os mais encarcerados, as maiores vítimas da violência policial e, também, a que tem menos acesso à saúde e à educação de qualidade.

O racismo no Brasil, portanto, não é acidente ou exceção: é parte fundante da estrutura social.

O racismo nas escolas

A escola é um reflexo dessa sociedade. Ela pode reproduzir o racismo ou se tornar espaço de resistência e transformação.

No cotidiano escolar, o racismo manifesta-se de várias formas:

- Currículo eurocêntrico, que valoriza apenas a história e a cultura europeias;

- Ausência de representatividade, com poucos professores e referências negras e indígenas nos materiais didáticos;
- Discriminação entre estudantes, expressa em apelidos e exclusões;
- Silenciamento institucional, quando casos de racismo não são tratados com a devida seriedade;
- Desvalorização da identidade, quando características como cabelo crespo ou sobrenomes indígenas são alvo de preconceito.

Apesar da obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, a implementação ainda é frágil e depende do engajamento direto de professores e gestores.

A escola é, portanto, um campo de disputa, e pode ser espaço de reprodução das desigualdades raciais ou de construção de práticas pedagógicas antirracistas que fortaleçam a autoestima, a identidade e o direito à memória dos estudantes.

A importância de protocolos e a necessidade das orientações

Na sociedade brasileira, a discriminação, muitas vezes, apresenta-se de forma sutil, mas constante. O silêncio e a ideia de uma falsa democracia racial impedem o avanço do debate. Nas escolas, isso se reflete em práticas de exclusão, piadas, apelidos e na ausência de representatividade nos materiais didáticos. É precisamente por isso que é necessário e importante estabelecer procedimentos e orientações em nossas escolas para lidar com essas situações de violência e construir uma educação antirracista.

Já existem leis, normas e decisões judiciais brasileiras que tipificam racismo como crime e estabelecem a necessidade de ações de combate?

No âmbito da educação, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, reforçando o papel da escola na valorização das identidades diversas. Portanto, a educação deve contemplar o respeito às diferenças que se manifestam nos brinquedos, nas linguagens, nos costumes e nas culturas de diferentes povos. Essas diferenças são fonte de aprendizado e de enriquecimento social. Por isso, a ação antirracista na escola deve ser intencional, contínua e envolver toda a comunidade escolar: gestores, docentes, funcionários, estudantes e famílias.

PARA SABER MAIS

Lei nº 7.716/1989: Tipifica os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, como negar emprego, impedir acesso a locais públicos, entre outros.

Lei nº 14.532/2023: Equipara a injúria racial ao crime de racismo e aumenta penas para crimes racistas em redes sociais e ambientes digitais.

Decreto nº 4.887/2003: Estabelece regras para identificação, demarcação e titulação de terras quilombolas, reconhecendo direitos territoriais dos remanescentes.

Decreto nº 65.810/1969: Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial.

Decreto nº 10.932/2022: Convenção Interamericana contra o Racismo.

Lei nº 10.639/2003: Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Inclui o Dia da Consciência Negra no calendário escolar

Lei nº 12.288/2010: Estatuto da Igualdade Racial: Estabelece diretrizes para políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, incluindo educação, saúde, trabalho, cultura e moradia.

Uma construção coletiva na escola

A recomendação é que as etapas sejam seguidas para ter como resultado a construção de um Guia para uma Escola Antirracista.

Assim, sugerimos as seguintes etapas:

O protocolo antirracista servirá de guia de orientações para as escolas seguindo as etapas sugeridas abaixo:

1. Oficina 1 Aquilombando reflexão para a ação;
2. Mapeamento e monitoramento da realidade escolar;
3. Contextualização e enfrentamento das formas de manifestações racistas nas escolas;
4. Construção coletiva do Guia de enfrentamento ao racismo na escolas.

Sugestões de oficina

As oficinas devem ser realizadas sob o título: Oficina de intervenção pedagógica: quilombola, por profissionais da educação identificados com a temática. Com a seguinte programação e metodologias ativas:

1. Vivências: durante o desenvolvimento das oficinas serão aplicadas metodologias ativas, dentro de uma perspectiva dialética e dialógica buscando dar prioridade à escuta qualificada e o protagonismo dos autores e autoras e atores e atrizes de cada unidade escolar;
2. Avaliação: Dos participantes, da oficina como um todo e das formadoras. Uma avaliação simples do tipo “Gostei, não gostei, sugiro...”;
3. Construção coletiva, direcionados ao órgão mantenedor da unidade escolar, gestores e demais participantes das oficinas.

Mapeamento da realidade escolar

A etapa de mapeamento proposta neste protocolo diz respeito ao momento de estabelecer e elencar os espaços ativos da escola que podem ser mobilizados para a construção do Guia da unidade. A importância do mapeamento reside no fato de quanto mais a realidade da escola estiver identificada, mais fácil vai ser construir planos de ação com objetivo de fortalecer e promover uma cultura escolar antirracista.

Por exemplo, se professores(as) que pautam a temática racial em suas escolas e estudantes que têm esse interesse são identificados, é mais fácil construir parcerias e articular ações dentro da escola. Da mesma forma, se as pessoas que participam ativamente de espaços como Conselho Escolar e Conselho de Classe forem identificadas, elas também podem ser acionadas para formações sobre a temática, com possibilidade de multiplicar esses conteúdos nos espaços onde participam e têm influência.

A metodologia para esse mapeamento dar-se-á a partir das respostas seguintes.

Da participação da comunidade

1. Colegiado/Conselho Escolar (Comunidade escolar)

O colegiado tem membros ativos e tem reuniões periódicas? Quem são as pessoas da comunidade escolar participantes? É possível destacar pessoas mais ativas no Conselho? O Conselho já contou com reuniões e formações relacionadas a Educação Antirracista?

2. Conselho de Classe (Equipe gestora, professores/as e estudantes)

Como estão os dados de autodeclaração étnico-racial dos(as) estudantes? Esses dados são base para a realização do Conselho?

Há ações direcionadas para estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI)? Os(as) professores(as) relatam situações de racismo dentro das salas de aula? Os(as) professores(as) recebem formações sobre educação antirracista para pautar isso de maneira transversal em suas aulas?

3. Grêmio Estudantil (Estudantes)

Há grêmio ou alguma representação estudantil na escola? Existem líderes de turma ou monitores(as)? Há estudantes que demonstram liderança na sala de aula ou em projetos na escola?

4. Coordenação, professores/as e estudantes

Há projetos dentro e fora do currículo que pautem autoestima, valorização cultural e identidade, principalmente voltada para estudantes pretos, pardos, indígenas ou de comunidades tradicionais? Quem geralmente participa e está à frente desses projetos? Há estudantes que pautam temáticas importantes relacionadas à educação racista fora ou dentro da escola?

Caso a escola não tenha, que tal procurar referências em outras escolas e com pesquisas na internet?

Contextualização e enfrentamento das formas de manifestações racistas na escola

O racismo ocorre como forma de discriminação sistemática e preconceito como visto nos tópicos anteriores pode ser explícito ou sutil (racismo interpessoal, institucional, estrutural, cultural, ambiental, recreativo, religioso). No ambiente escolar expressos como micro agressões e tratamentos diferenciados. É necessário reconhecer essas manifestações como um primeiro passo para

combatê-las. Vale lembrar sobre as diferenças entre ações que se caracterizam como racistas ou como bullying.

As ações racistas podem ocorrer:

- I. De educando para educando;
- II. De educando para funcionários e docentes;
- III. De funcionários e docentes para educandos;
- IV. Entre funcionários e docentes;
- V. Do núcleo gestor para funcionários;
- VI. Do núcleo gestor para alunos.

As escolas são espaços de aprendizagem e convivência, mas também locais onde o racismo pode-se manifestar em textos, olhares, piadas, exclusões e bullying. É essencial que educadores tenham letramento e formação para que estejam atentos a intervir de forma educativa e firme quando necessário.

A escuta ativa da vítima, o acolhimento e o registro formal do ocorrido são passos fundamentais na luta antirracista. E para além da escola atuar como punitiva, é também importante agir como espaço de reparação e conscientização e a formação de estudantes críticos, responsáveis e engajados com a promoção da igualdade e justiça racial e social.

Para cada grupo de indivíduos envolvido em um conflito, existe a melhor forma de enfrentamento. Para tanto, sugerimos:

Procedimentos: Educando e educando

A mediação de conflitos pode ser um recurso pedagógico importante para restaurar o diálogo, evitar reincidências a fim de preparar cidadãos engajados preparados para construir uma sociedade.

1. Conversa com núcleo gestor e professores, conscientização e advertência oral/escrita;
2. Reunião com a família em até 48h e registro em ata;
3. Em caso de reincidência, acionar a Coordenação de Educação para a Diversidade;

Procedimentos: Educando x funcionários/docentes

É fundamental que os docentes e funcionários recebam formação continuada para compreender, desconstruir práticas discriminatórias no ambiente escolar e ser o exemplo escolar de práticas antirracistas que os educandos possam espelhar-se.

1. Conversa inicial e advertência oral/escrita;
2. Reunião com a família em até 48h, com registro em ata;
3. Reincidência: acionar a Coordenação da Diversidade e o Conselho Tutelar.

Procedimentos: Funcionários, gestores e alunos

Situações envolvendo conflitos entre funcionários, gestores e alunos devem ser formalmente denunciadas e registradas. Em casos de impasse, é necessário acionar a SEDUC. Caso o problema persista, recomenda-se recorrer ao Conselho Tutelar ou ao Ministério Público.

Além disso, a omissão da gestão escolar diante de casos de racismo também pode ser denunciada. Quando a escola falha em sua responsabilidade, o Ministério Público atua como instância de garantia dos direitos, assegurando a proteção e o cumprimento da legislação vigente.

PARA SABER MAIS

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)-Lei nº 8.069/1990 - Art.5º: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão...”

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 – Art. 56: Estabelece que os dirigentes de estabelecimentos de ensino têm o dever de comunicar ao Conselho Tutelar casos de maus-tratos, evasão escolar, repetidas faltas injustificadas, entre outros.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 – Art.70: Tratam da proteção contra qualquer forma de violência, exigindo atuação proativa dos órgãos e instituições.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – Art. 3º, inciso I: Garante o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – Art. 12: Impõem às escolas a responsabilidade de zelar pelo cumprimento da proposta pedagógica e garantir os direitos dos alunos, incluindo o combate a qualquer forma de discriminação ou violência.

Constituição Federal de 1988 – Art. 205: A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família.

Constituição Federal de 1988-Art. 206: Garante igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Decreto nº 10.932/2022: Convenção Interamericana contra o Racismo. Lei nº 10.639/2003: Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Inclui o Dia da Consciência Negra no calendário escolar

Lei nº 12.288/2010: Estatuto da Igualdade Racial: Estabelece diretrizes para políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, incluindo educação, saúde, trabalho, cultura e moradia.

Nossas expectativas (Construção coletiva do Guia e ações antirracistas na escola)

A construção de um documento físico que possa dar encaminhamentos com ações ou atitudes racistas que possam vir a surgir.

O protocolo destaca a necessidade de refletir e agir diante de todas as formas de intolerâncias religiosas e dos preconceitos culturais, gênero, capacitismo etc. e de uma falsa visão de hierarquia entre raças. Muitas vezes, essas questões são ignoradas ou negligenciadas por agentes educacionais, perpetuando desigualdades e violências indisciplinas e, muitas vezes, a evasão escolar.

Seguindo a Constituição Federal (art. 5º) que garante a liberdade de crença e a igualdade de direitos. O compromisso deste projeto é contribuir com a escola, como espaço de formação cidadã promovendo não somente o letramento racial, mas o combate a todas as formas de preconceito, que aniquila a nossa sociedade transformando a escola em um espaço de construção identitária e local onde se valoriza a diversidade, respeitando e garantindo um ambiente acolhedor e equânime.

Análise contextual

A implementação de um Protocolo Antirracista nas escolas públicas representa um passo essencial para transformar a educação em um verdadeiro instrumento de justiça social. Ao reconhecer que o racismo é estrutural e manifesta-se de múltiplas formas no cotidiano escolar, este material orientador reafirma o papel da escola como espaço de formação crítica, acolhimento e promoção da igualdade racial.

Mais do que cumprir leis ou diretrizes, ser antirracista implica adotar uma postura ativa diante das desigualdades, garantindo que todos os sujeitos — especialmente os historicamente marginalizados — tenham voz, visibilidade e oportunidades iguais. Essa construção requer compromisso coletivo, escuta sensível e ações pedagógicas contínuas que desafiem preconceitos e valorizem as identidades negras, indígenas e de outros grupos étnico-raciais.

A educação antirracista é, portanto, um processo permanente de transformação individual e institucional. Cada professor, gestor, estudante e família tem papel fundamental nesse percurso. Ao adotar práticas antirracistas, a escola não apenas combate à discriminação, mas reafirma sua função social de educar para a convivência respeitosa, para a pluralidade e para a cidadania.

Construir uma escola antirracista é um ato de coragem, compromisso e amor. É escolher diariamente educar para a liberdade, a dignidade e o reconhecimento mútuo — fundamentos indispensáveis para uma sociedade verdadeiramente justa e humana.

Resultados esperados

Ao final das etapas descritas no decorrer deste trabalho esperamos que a escola consiga a elaboração de um documento físico que deverá fazer parte do PPP, mas que será um Guia que norteará as ações de combate ao racismo, ao preconceito, e a intolerância e a todas as formas de preconceito.

A construção do guia é parte fundamental do estabelecimento do Protocolo Antirracista para a escola. A recomendação é que essas etapas sejam cumpridas e, ao final delas, os insumos construídos sejam usados para consolidar tudo em um Guia de Educação Antirracista: o que fazer diante de violências racistas no ambiente escolar?

O guia deve ser fruto da construção coletiva da equipe escolar e, posteriormente, validado pelo colegiado. Esse processo participativo garante legitimidade e maior engajamento da comunidade. A participação democrática fortalece a gestão escolar e promove a corresponsabilidade entre todos os envolvidos na formação das crianças e adolescentes.

Riscos e dificuldades esperadas

O calendário escolar e a própria legislação imprime ao ano letivo uma dinâmica de atividades que pode dificultar a implementação de mais um projeto na unidade escolar. Por outro lado, será preciso que na comunidade escolar haja indivíduos dispostos a doar parte do seu tempo para dedicar-se a esse projeto.

Viabilidade econômica do projeto

Ao longo da construção desse projeto, sua viabilidade foi testada por meio da execução de sua primeira etapa: oficina de reflexão e ação em três escolas da rede municipal do município de Camaçari-BA: Escola Professora Ilda Leal, Escola Municipal Tancredo Neves e Escola José Alla.

Referências

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, 2004b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília - DF/2011.

BRASIL. **Programa de Desenvolvimento Social Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais da Bahia.** Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza – SEDES. Governo do Estado da Bahia. Salvador, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Oficina de intervenção pedagógica: Aquilombolar

APÊNDICE 2

Considerações finais da Etapa 1 realizadas nas escolas x e y

Foi possível observar nas 3 unidades 2 na sede e outra na orla onde já foram aplicadas oficinas:

1. Disposição por parte do grupo gestor em possibilitar a formação para educação para as relações étnico raciais, contudo enfrentam a inexistência de tempo pedagógico.
2. A existência da intolerância religiosa em parte da comunidade escolar.
3. Um percentual significativo de atores e atrizes com letramento racial.
4. A crença no mito da democracia racial em uma boa parte da equipe.

PROPOSTA DE TRABALHO DE INTERVENÇÃO EM CLASSES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ailda Damasceno Ayrosa

Professora cursista do polo Salvador. Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Especialização em Educação Digital.

Email: aildajesus@educacaosalvador.net

Norma Borba

Professora cursista do polo Salvador. Graduação em Pedagogia. Pós graduação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia. Especialização em Educação Integral em escolas da Rede Pública, Gestão escolar. E-mail: normagoes@educacaosalvador.net

Tania Pereira

Professora cursista do polo Salvador. Graduação: Pedagogia. Pós graduação: Psicopedagogia. Especialização: Gestão escolar.

E-mail: taniapereira@educacaosalvador.net

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo o cumprimento da atividade final do módulo: Currículo e Educação para Relações Étnico-raciais, ministrado pela professora Dra. Hildalia Fernandes¹, no curso promovido pela UNILAB. Com o intuito de aperfeiçoar a prática docente, no tocante à história da cultura afro-brasileira e africana, na sala de aula em turmas da Educação de Jovens e Adultos para fomentar discussões acerca da participação ativa do povo negro na sociedade, ocupando espaços de poder ao invés de perpetuar posição de subserviência, e que para essa mudança ser cada vez mais fortalecida é imprescindível o acesso e permanência aos espaços educacionais, em especial, a escola, que é um espaço primordial para produção de conhecimento. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação em que as políticas públicas de reparação concretizam-se a partir de uma educação emancipatória que, através de

1 Educadora; doutora em Literatura e Cultura pelo PPGLITCULT/UFBA em Estágio Pós doutoral em Crítica Cultural pela UNEB; mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB na linha 1: Educação, memória, processos civilizatórios e pluralidade cultural. Foi professora substituta na FACED/UFBA responsável pelos componentes: Educação e relações étnico-raciais e Introdução ao trabalho científico

projetos interculturais, entre outros, dentro de uma unidade escolar, o/a docente realiza práticas pedagógicas em que a reflexão, acesso aos conhecimentos sobre os povos originários e, principalmente, dos africanos que se multiplicaram até hoje, sejam compartilhados, a fim de promover a consciência crítica e decolonial desses sujeitos que adentram nela.

Palavras-chave: Conhecimento; EJA; Formação docente.

Apresentação

“Graças ao racismo e às suas práticas, essa juventude encontra-se numa situação de desvantagem em termos de educação, de trabalho e até mesmo lazer” (Gonzalez, 1979).

A Educação de Jovens e Adultos durante muito tempo foi invisibilizada pela sociedade, tendo começado a expandir-se a partir de meados do século XX, nos anos de 1940, com a criação de políticas públicas que fizeram com que o Estado voltasse a atenção para esse público de trabalhadores mal escolarizados ou não escolarizados que, em muitos casos, era em decorrência da necessidade de abandono dos estudos em busca de um trabalho para fins de complementação da renda familiar, sendo vilipendiado esse direito em detrimento remuneração (Nicodemos, 2015).

Em 20 de dezembro de 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394 ressalta a responsabilidade do Estado em garantir a inserção e permanência aos alunos da EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais

apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Com a criação da LDB de nº 9394/96 e a garantia do acesso às escolas, houve abertura de turmas noturnas para atendimento à demanda que embora tímida, existia. A presença de adultos nas turmas da EJA, além do desejo da continuidade e conclusão dos estudos ou de alfabetização, também foi impulsionada pela crescente demanda e exigência do mercado de trabalho, tornando mister, que os profissionais estivessem cada vez mais qualificados para se manterem ou se inserirem no mercado de trabalho. “[...] O discurso recorrente é o de que mais escolaridade se torna garantia de empregabilidade[...]” (Nicodemos, 2015)

Corroborando com a necessidade de melhor escolarização para inserção, está posto ainda na LDB 9394/96, a obrigatoriedade do Estado em não apenas promover escolarização acadêmica, mas também profissional:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Há também o desejo crescente desse público relacionada a sua emancipação pessoal e maior interação na sociedade, iniciando a ruptura da hegemonia branca existente, onde apenas pessoas brancas ocupam cargos de chefia ou administrativo, ficando o trabalho braçal e subvalorizado para os pretos e pardos que, em sua maioria, moram em periferias, carregando o peso de um passado de escravização, que desconheciam, pois nenhum livro didático trazia registros desse passado perverso.

Com a criação da lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a LDB e torna obrigatório o ensino nas escolas da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A partir da implementação da supracitada lei no currículo escolar, conseqüentemente ocasionou discussões nos espaços de sala e das escolas, esclarecendo ou quiçá elucidando alguns questionamentos oriundos de práticas preconceituosas da sociedade que até então eram consideradas “inofensivas” como piadas, ditados populares, comportamentos, músicas etc. envolvendo fenôtipos de pessoas negras e/ou nível de escolarização. Tornando assim, as discussões sobre o assunto mais urgentes, frequentes e robustos nos espaços escolares com alunos de todas as idades, principalmente com alunos da EJA, em que a maioria já está inserida no mundo do trabalho, seja ele formal ou informal.

Não obstante, as promoções de diversas formas de abordagens, conscientização referente às relações étnico-raciais, em diferentes espaços sociais, ainda se percebe situações de racismo das diversas formas, em diferentes espaços e contextos, pois infelizmente tais comportamentos que foram praticados e perpetuados por séculos, ainda estão arraigados na sociedade, seja que de forma explícita ou velada. Parafraseando Nelson Mandela (1918-2013) “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Nesse sentido, a condição é *sine qua non* no trabalho constante de combate e conscientização acerca do preconceito e racismo principalmente nos espaços escolares que é um local privilegiado de produção de conhecimento.

No intuito de fortalecer discussões e a ação pedagógica e social a respeito das relações étnico-raciais, foi desenvolvido este trabalho, fruto de formação docente pela UNILAB, voltado para a temática e realizado juntamente com os discentes da EJA em duas escolas públicas da rede municipal de ensino, no turno noturno.

A escola pública da capital baiana, Salvador, na sua maioria está concentrada em território periférico, com alta densidade demográfica de população negra, constata-se que é profundamente urgente a necessidade de, a partir da educação, desvendar a história do Brasil e da África, bem como ter uma prática pedagógica contínua em que a historicidade do nosso povo antes e depois da abolição seja uma trilha que conduza nossos estudantes ao saber crítico da realidade construída em torno da tentativa de invisibilidade da população negra que teve e continua tendo os seus direitos e seus valores sequestrados.

Este trabalho apresenta uma proposta para o ensino, buscando construir uma forma em que as turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos – tenham a oportunidade de dialogar sobre os

processos históricos da população negra, sobretudo amparados na Lei 10.639/03 e ao mesmo tempo adquirindo conhecimentos para o domínio de uma vasta história que não foi contada e que é muito importante para entender a estrutura racial vigente, principalmente no Brasil.

[...] é fundamental assinalar duas importantes agendas de pesquisa da historiografia brasileira: a primeira delas é a historiografia sobre escravidão – uma das áreas de produção de conhecimento histórico de maior destaque no país e fora dele. A segunda é a historiografia do pós-abolição, uma agenda que vem ganhando fôlego e complexidade nas últimas décadas (Arantes; Farias; Santos, 2021).

Dessa forma, a escola seleciona para o seu currículo temas que vão tratar do racismo e seus elementos perversos que ainda hoje aprisionam e bloqueiam qualquer possibilidade de avanço social pela população negra. Os saberes elencados para os componentes curriculares devem mostrar que a partir do nosso território a luta foi travada, mas não esgotada e que os personagens das revoluções abolicionistas e da pós-abolição equipam-nos e ensinam-nos a continuarmos rompendo tais racismos.

Refletindo sobre a experiência das professoras Marta Aparecida Muniz Bento e Elane Barreto dos Santos Ferreira, respectivamente das disciplinas de Língua Portuguesa e História contida no artigo “A história negra e a Construção da identidade no Cotidiano escolar”, da obra *Histórias da Escravidão e do Pós-Abolição para as Escolas* (2015, p. 99-113), foi pensado num trabalho sistemático com as turmas no sentido de analisar a história presente olhando para os acontecimentos do colonialismo e suas implicações. Sabemos que as temáticas são transversais, pois os demais componentes

curriculares devem atender a essa real necessidade de desvelamento da verdade dos nossos antepassados.

É um papel político e cidadão levar nossas crianças e adolescentes a conhecerem-se e perceberem-se como seres capazes intelectualmente, a tornarem-se conscientes de que seus ancestrais foram fundamentais para que pudéssemos ter conhecimento e acesso às várias tecnologias científicas que foram manipuladas pela Europa, que se colocou como produtora desse conhecimento (Bento; Ferreira, 2015, p. 100).

O trabalho segue de modo inconcluso na perspectiva de ampliarmos cada vez mais o debate e qualificarmos nossas práticas pedagógicas no sentido do deocolonialismo, ou seja, obstinadamente em direção à valorização e protagonismo da população negra. O racismo é um problema cultural, de mentalidade, seu combate passa obrigatoriamente pela intervenção educativa. Daí a importância de refletirmos como o tema é tratado no sistema escolar, uma vez que acreditamos que este seja capaz de transformar o imaginário, valores, culturas e condutas.

O sistema escolar tem características hierárquicas, seletivas e “racializadas”; tal perfil vem sendo construído desde o século passado com o objetivo de integrar seletivamente pobres e negros. Segundo Arroyo (2007, p. 116), “nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares, as massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge”. Como esclarece Arroyo (2007), é no contexto ditado pela ideologia da democracia racial que o sistema escolar público promoverá uma “inclusão excludente” ou a “integração seletiva”, concluindo, portanto, que o sistema educacional vigente traz consigo um vício de origem que é muito eficaz para os propósitos para os quais fora estruturado. Prova dessa estrutura

excludente e racista materializa-se até nossos dias nas turmas especiais de repetentes e também nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, revelando em sua cor a lógica preconceituosa de nossa educação.

Questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

A pesquisa tem por objetivo identificar como as relações étnico-raciais estão sendo abordadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de modo a ampliar as discussões sobre as questões que concernem a esse público. Um questionário foi realizado para coleta, organização e análise de dados sobre racismo em duas escolas da Rede Municipal de ensino de Salvador, que ofertam aulas no turno noturno para público de jovens e adultos. Nas escolas onde foram realizadas a coleta de dados, foi na denominada Escola A e a outra escola da rede municipal de Salvador, denominada Escola B; buscou-se por questões que associassem a EJA com as relações étnico-raciais, atentando-se às discussões que estão sendo realizadas em prol de viabilizar as políticas para essa modalidade de ensino.

Espera-se que as discussões acerca das relações étnico-raciais sejam potencializadas, objetivando quebrar estigmas no ensino da EJA, tendo em vista que essa modalidade possibilita que jovens e adultos que abandonaram a escola possam alcançar uma formação que oportunize uma criticidade da sociedade, bem como reconhecer seus direitos e deveres, inseridos no contexto que compõe sua história. Os resultados apontaram que a Lei 10.639/2003, para além de ser inserida na escola, precisa ser debatida, para que os indivíduos conheçam suas histórias, possibilitando criar relações entre seu cotidiano e as vivências no contexto escolar.

A relação entre a questão étnico-racial e a EJA: As duas categorias, na verdade, nunca andaram separadas. Percebemos com o auxílio das pesquisas sobre a história e sujeitos da EJA que os afrodescendentes sempre estiveram presentes nessa modalidade da educação, justamente por fazerem parte da população que, por várias causas, foi excluída do processo educacional. Gomes apud Arroyo (2001) ressalta que pensar a realidade da EJA é pensar a realidade desses coletivos excluídos pela sociedade e pela educação. [...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua história muito mais tensa do que a história da Educação Básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos (Gomes, apud Arroyo, 2001, p. 100). Segundo a autora, pensar a realidade da EJA hoje “é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”.

A forte presença da população negra nas salas de aula dessa modalidade não tem sido suficiente para a garantia da realização de um trabalho pedagógico acompanhado de uma discussão séria sobre a educação racial nesse espaço. Na mesma perspectiva da autora supracitada, Freire (2006), ao fazer considerações sobre a docência, ressalta que ensinar exige a aceitação do novo e a rejeição firme de qualquer forma de preconceito “[...] a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe e de gênero ofende a substantividade o ser humano e nega radicalmente a democracia”. Tratar a questão racial na EJA, portanto, está de acordo com os princípios básicos dessa educação, que visa ao respeito, à diversidade e à conscientização dos sujeitos.

É importante ressaltar que tratar da questão étnico-racial na Educação, especificamente na EJA, significa um avanço qualitativo

e positivo também para os (as) brancos (as). Esses sujeitos [...] passam por um processo afirmativo diante da ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos [...]. A negritude deixa de ocupar o lugar da natividade e passa a ser motivo de orgulho para negros e brancos (Gomes, 2005, p. 95). Ao contrário do que pensam muitos educadores(as), ressignificar positivamente a ancestralidade negra e trabalhar a questão étnico-racial na educação e na EJA, em específico, é contribuir para a emancipação e respeito à diversidade de alunos(as) negros(as) e não negros(as).

Iniciamos o trabalho na turma do EJA com a leitura do livro *Nossa Querida Bia* (Defensoria Pública do Estado), que fala sobre o enfrentamento ao racismo desde a infância. O livro é a realização do desejo de uma mãe que vive o desafio de educar seus filhos de pele negra em uma sociedade racista. Parafraseando Mandela, “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Seguimos com entrevista de alunas da turma da EJA, em que elas falavam sobre fatos ocorridos na infância, de discriminação racial. O racismo causa efeitos. Ao ser discriminada, a criança pode achar “desvantajoso” ter nascido negra ou indígena ou pertencer a um determinado grupo étnico e racial. Os efeitos disso são a negação e o esquecimento de suas histórias e culturas.

Referências

ARANTES, E. B.; FARIAS, J. B.; SANTOS, Y. L. dos. In: Dossiê: Racismo em Pauta: “A História que a História não Conta”. **Revista Brasileira de História**, vol. 41, nº 88, p. 15-32, 2021.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e cidadania. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília: RAAAB, n. 11, p. 221-230, 2001.

BENTO, M. A. M.; FERREIRA, E. B. dos S. A História Negra e a Construção da Identidade no Cotidiano Escolar. In: XAVIER, G. (Org.). **Histórias da Escravidão e do Pós-Abolição para as Escolas**, UFRB, 2005.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 mar. 2026

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 16 ago. 2021.

GONZALEZ. L. **A Juventude Negra Brasileira e a Questão do Desemprego**, 1979.

MEC, SECADI. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2013.

NICODEMOS, A. Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos: conscientização ou conversão?. **Revista Periferia**, v. 6, n. 1, 2015. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2014.17252>.

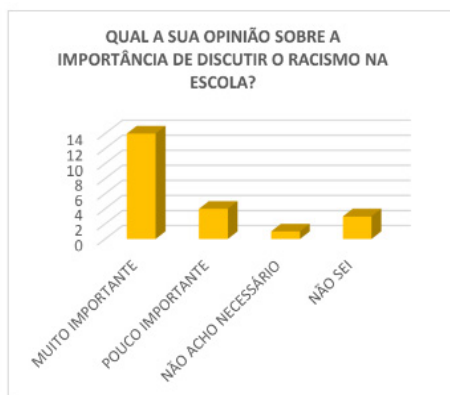
SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Diretrizes curriculares para a inclusão da história cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador / Prefeitura Municipal do Salvador.2005.

XAVIER, G. Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas. Belo Horizonte: Fino Traço Editora; Rio de Janeiro : MC&G Editorial; Brasília: MEC, 2015.

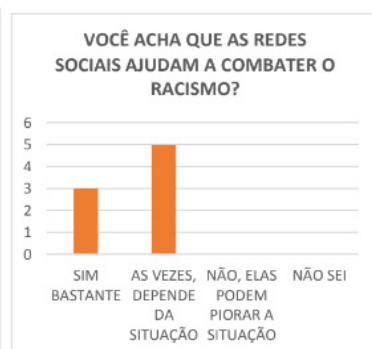
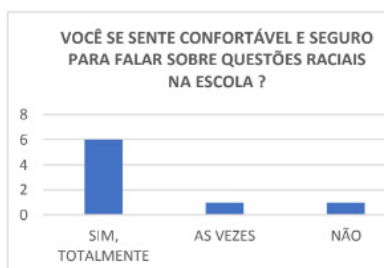
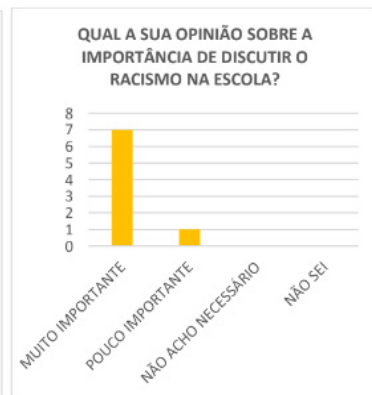
Anexo 1

Gráficos do questionário sobre racismo

Escola A



Escola B



NARRATIVAS DE UM CORPO NEGRO BRASILEIRO RETORNANTE

Macaulay Pereira Bandeira

Oficineiro do Polo de Salvador e Catú, bacharel em Humanidades e Relações Internacionais, mestre em Estudos Africanos e Étnicos.

E-mail: macaulaypereirabandeira@gmail.com

RESUMO

O presente texto trata-se de um ensaio o qual relato minha experiência de duas semanas em Cabo Verde. O ensaio reflete sobre o retorno consubstanciado pela identidade negra brasileira em busca pelo reconhecimento em Cabo Verde. Enquanto jovem pesquisador, eu viajo ao país da África ocidental para participar da Conferência Internacional: Cultura, Diáspora e Desafios Emancipatórios para África Contemporânea. Nesta estadia de duas semanas, tive a oportunidade de conhecer um pouco melhor sobre a história do lugar e do povo, como também de realizar intervenções acadêmicas, políticas e poéticas em alguns espaços. Objetiva-se dentro do escopo do relato tecer diálogos sobre o lugar de retorno de um filho da Diáspora Africana para Cabo Verde, dialogando com autores africanos e afro-brasileiros sobre relações raciais no Brasil e em Cabo Verde como também sobre as nuances das identidades culturais afrodiaspóricas. O ensaio divide-se em cinco partes: Introdução, Contextualização Histórica de Cabo Verde, Experiências vividas de um corpo retornante, Conferências Internacional, Intervenção Criativa e Conclusão.

Palavras-chave: Cabo Verde; Diáspora africana; Identidades negras; Negro retornante.

Introdução

Certo dia, há 8 anos, andando pela cidade de Santo Amaro da Purificação esbarrei com Mestre Sidney¹ em frente à Casa do Samba. Paramos para conversar por alguns minutos e ele me informou sobre uma conferência que aconteceria em novembro de 2018, em Cabo Verde, África. Logo que recebi tal informação interessei-me basicamente por duas motivações: a primeira consiste na oportunidade de apresentar um trabalho acadêmico em outro país e a segunda, e mais importante, poderia pela primeira vez estar num país africano.

A partir daquele momento, nutri o interesse por participar da conferência, no entanto, ainda não havia dedicado-me inteiramente nesse objetivo, pois estava passando pelo processo de conclusão do curso do bacharelado interdisciplinar em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB Campus Malês, por isso até 25 de outubro de 2018 dediquei-me a terminar meu primeiro curso da graduação. A partir desse dia, passei a concentrar-me nessa oportunidade de chegar à Conferência Internacional: Cultura, Diáspora e Desafios Emancipatórios para África Contemporânea que se realizaria entre os dias 19 e 21 de novembro de 2018 nas dependências da Universidade de Santiago, Campus de Bolanha, localizado na cidade de Assomada, na Ilha de Santiago, Cabo Verde.

É importante destacar que, àquela altura, eu não dispunha dos recursos necessários para chegar nem me manter em Cabo Verde. Por isso, tive a ideia de fazer uma campanha que chamei de

¹ Conhecido como Mestre Sidney, é um mestre de capoeira do grupo Capoeira Tradição Quilombola, além disso é funcionário público da cidade de Santo Amaro. Ver em: <https://www.facebook.com/sidney.dejesus>

#MacaulayvaipraCaboVerde, e através dessa iniciativa consegui alcançar a minha meta. A falta de recursos não é fortuita, na verdade, ela revela a falta de apoio institucional e financeiro por parte da UNILAB, uma universidade voltada para integração com os PALOP, para com a mobilidade internacional de seus estudantes e professores. Ou seja, a despeito da conjuntura econômica e orçamentária deveria haver valores especialmente destinados à mobilidade.

O presente texto não seria possível sem as reflexões geradas a partir do Curso de Aperfeiçoamento para as Relações Étnico-Raciais promovido pela UNILAB, com o apoio do MEC (Ministério da Educação), através da PNEERQ (Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola), da Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão). Nesse curso, tive a oportunidade de ser oficinairo e uma das oficinas que eu propus consistia em ensinar um pouco sobre a importância da UNILAB enquanto centro de produção de conhecimento no Recôncavo da Bahia. Daí, as discussões sobre a criação da universidade, sua missão, seu potencial, falhas e desafios que pude revisar com os professores(as) participantes da oficina sobre esta experiência que eu tive há quase uma década.

Nesse sentido, o texto trata de um ensaio o qual relato sobre minha experiência de duas semanas em Cabo Verde, nas quais além de participar da Conferência Internacional. Nesta minha primeira passagem por um país africano, tive a oportunidade de conhecer um pouco melhor sobre a história do lugar e do povo, além de ter intervindo acadêmico, político e poeticamente em alguns espaços. Objetiva-se dentro do escopo do relato tecer uma reflexão sobre o lugar do retorno de um filho da Diáspora Africana para Cabo Verde, dialogando com autores africanos e afro-brasileiros sobre relações

raciais no Brasil e em Cabo Verde como também sobre as nuances das identidades culturais afrodiaspóricas. O ensaio está dividido em 5 partes, sendo essas: Introdução, Contextualização Histórica de Cabo Verde, Experiências vividas de um corpo retornante, Conferência Internacional, Intervenção Criativa e Conclusão.

Contextualização histórica de Cabo Verde

Cabo Verde está localizado a 455 km da parte continental de África. Trata-se de um arquipélago com dez ilhas, mas apenas nove são habitadas. Dividindo-se entre ilhas de Barlavento a norte (Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal, Boavista) e ilhas de Sotavento ao sul (Maio, Santiago, Fogo e Brava) (Fernandes, 2000, p. 6). O país tem uma população estimada em 492.000 habitantes (Cabo Verde, 2010, p. 15) no qual a ilha mais populosa é a ilha de Santiago, onde fica localizada a capital do país, a cidade de Praia. Cabo Verde é um país que, embora tenha uma população relativamente pequena, tem uma presença global tanto pela força da diáspora cabo-verdiana em inúmeras partes do mundo como também pela produção artístico-cultural decorrente dessa diáspora. Inclusive, o conceito de Diáspora e seus vários significados, sentidos por mim, marcaram vivamente minha breve experiência naquele país.

A história oficial de Cabo Verde considera que quando os portugueses chegaram ao arquipélago não havia populações nativas, em 1462 inicia-se a habitação do território (Fernandes, 2000, p. 16). Por questões geopolíticas e mercantis, o arquipélago foi utilizado como um grande entreposto das rotas comerciais pelas nações coloniais, principalmente Portugal e Espanha. A constituição da sociedade cabo-verdiana é fundamentalmente marcada pela colonização, portanto, a população cabo-verdiana é formada a partir de

uma dinâmica de dominação mercantilista e escravista. Se de um lado houve colonos homens brancos portugueses enquanto beneficiários da colonização e ‘protegidos’ pela Coroa portuguesa, por outro lado houve homens, mulheres e crianças negros africanos majoritariamente oriundos da parte ocidental do continente africano, (principalmente da Guiné) trazidos em condições de extrema subalternidade (Andrade, 2017, p. 44-45).

O tráfico de escravos constituiu o grande pilar da estruturação socioeconômica de Cabo Verde e uma das bases para a progressiva afirmação/autonomização dos seus primeiros habitantes em relação ao Reino. Internamente, a implantação de um regime assente na exploração do trabalho escravo determinou a hegemonia socioeconômica do grupo minoritário branco, corporificando a primeira grande contradição entre “as realidades da natureza e as realidades do sistema” (Fernandes, 2000, p. 20).

Pensando o passado e a posição que o território cabo verdiano ocupava como um grande entreposto da escravidão negra atlântica para as Américas, pode-se considerar o país apesar de pequeno foi sido um local estratégico para o processo de espoliação europeia no continente africano, ou seja, a dominação do território cabo-verdiano pelos portugueses contribuiu para a promoção do desenvolvimento europeu, consequentemente para o subdesenvolvimento africano. Não é à toa que o primeiro grande forte ibérico construído no continente africano deu-se em Cabo Verde, lugar hoje, ponto turístico da Ilha de Santiago hoje chamado Cidade Velha. Esse entreposto ajuda-nos a entender a dimensão não só meramente econômica da escravização de africanos(as), mas os enormes e velhos canhões daquele lugar e, também, as implicações bélicas e militares inerentes a esse processo. Andrade (2017) lembra sobre esse lugar estratégico de Cabo Verde na colonização europeia:

A localização geoestratégica de Cabo Verde na costa ocidental africana e no atlântico médio fez com que, desde muito cedo, e na epopeia da expansão marítima europeia, o arquipélago fosse utilizado como um dos mais importantes entrepostos do comércio de escravos entre a Europa, a África e as Américas. A cidade de Ribeira Grande de Santiago, a primeira capital de Cabo Verde, hoje tombada pela UNESCO como Patrimônio Histórico da Humanidade, foi a primeira cidade erguida pelos colonizadores portugueses nos trópicos. Ela teve importância estratégica na geopolítica mundial, tendo sido uma referência no tratado de Tordesilhas e no Comércio Triangular entre a Europa, a África e as Américas e da colonização da costa ocidental do continente africano (Andrade, 2017, p. 44).

Figura 1: Foto da Cidade Velha, primeiro forte colonial construído pelos portugueses em Cabo Verde, na parte de baixo encontra-se a primeira zona urbana do “mundo colonial português”. Na imagem, ilustra-se os canhões engendrados pelos colonizadores ibéricos e ao horizonte a imensidão do Atlântico



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A partir do século XIX com o declínio do tráfico atlântico de pessoas, Cabo Verde perde importância no sentido econômico para o então império português, as condições climáticas do arquipélago obstruíram a competitividade de produção agrícola com outras colônias europeias e, sobretudo, portuguesas (Andrade, 2017, p. 44). Nesse período pós-colonial remanescem marcas na configuração socioespacial de Cabo Verde, no processo de urbanização e também na estratificação social do país, na religião e na língua oficial do país. Rute Cardoso Andrade lembra-nos que, no concernente à estrutura social, mantém-se, por exemplo,

a) os proprietários de terras que se mantiveram desde o período colonial, apesar da pré-anunciada reforma agrária após a independência; b) a burguesia local ligada às atividades comerciais, funcionários públicos e trabalhadores rurais, e par dessas classes, nesse período surgiram mais duas classes, nomeadamente; c) os comerciantes, ligada ao comércio informal; d) e outra já no período de liberalização econômica em 1990, formada por empresários ligados aos setores industrial e turístico (Andrade, 2017, p. 46).

Nesse contexto, é importante que se considere a especificidade da colonização de Cabo Verde dentro do escopo da colonização portuguesa em África e nas Américas como um todo. A elite colonial branca cabo-verdiana ainda no século XVI constrói certa autonomia em relação à Coroa, isto devido à posição de mediação que essa elite cavou na dinâmica do comércio transatlântico da metrópole, sobretudo na comercialização de pessoas africanas escravizadas (Fernandes, 2000, p. 22). Outro ponto fundamental é o processo de crioulandização que tem impactos na estrutura racial, no paradigma da identidade cultural pós-colonial, como também na língua oficial.

Embora não seja objetivo central desta breve contextualização histórica, a crioulação é um ponto fundamental à medida que ela é resultante do padrão de dominação sexual e racial de mulheres negras africanas por brancos colonos, o que consequentemente implica na mestiçagem fenotípica, na influência na cultura do povo e também acaba por determinar a posição da elite cabo-verdiana ao longo do processo de descolonização e no período posterior. Fernandes (2000) argumenta que o processo de autonomia e ascensão social de filhos mestiços e negros nas dinâmicas de poder econômico e político correlato ao embranquecimento social e cultural/psicológico atribui aos “mestiços” e “brancos da terra” o lugar de mediação em relação ao poder central colonial.

No quadro de uma trajetória histórica peculiar, os mestiços cabo-verdianos não puderam fazer significativa mediação étnico-cultural entre brancos e negros, ao contrário do que se verificou, por exemplo, na América Latina, onde ocupavam o espaço que se entreabria entre os extremos de uma estrutura social tradicional e polarizada em termos não apenas étnicos, mas também socioeconômicos. *Essa mediação coube aos brancos da terra e, posteriormente, à elite letrada local. Esses formavam uma categoria socialmente diferenciada das demais camadas “autóctones”, que os reverenciavam e legitimavam como seus intermediários e representantes junto ao poder central.* Eram os conspícuos filhos ligados à mãe terra por laços de lealdade ou condicionalismos naturais, mas que puderam transcendê-la pela apropriação dos bens materiais e simbólicos do grupo dominante branco (Fernandes, 2000, p. 41, grifos nossos).

Em nossa leitura, esse lugar de mediação tem dois elementos importantes para o desdobramento da história de Cabo Verde no

século XX: a) o dualismo no paradigma identitário entre Europa/África entre a elite política e intelectual. b) a percepção da posição de Cabo Verde pela elite “letrada” do país com as mudanças jurídicas postas em prática a partir dos anos 30 por Portugal. Em 1933, Portugal lança uma nova constituição que alterou o status jurídico das colônias, os territórios colonizados com o *Acto Colonial*, além de situar as colônias como territórios ultramarinos, engendra uma legislação que buscou tipificar a população colonizada em diferentes categorias.

O Indigenato foi uma legislação discriminatória imposta pela metrópole que distinguia a população africana dos territórios colonizados entre *assimilados e indígenas*. O status de assimilado, era atribuído às pessoas que se enquadrassem em termos linguísticos, comportamentais e educacionais europeus, ao passo que indígenas eram considerados todos os africanos(as) que atendessem a esses critérios do que os portugueses consideravam “civilidade”, um ponto interessante das leis do indigenato é que eram voltadas para tipificar os colonizados e não os colonizadores, ou seja, portanto, no caso dos portugueses colonos que não soubessem ler e escrever eram considerados “civilizados” e cidadãos portugueses plenos. Cahen (2015) lembra que o indigenato não era meramente uma legislação discriminatória, também estava inserido dentro de uma estratégia do Estado em distinguir que tipo de cidadania cada um poderia concretamente carregar nos “territórios ultramarinos”, além de ser um meio dentro do sistema de produção capitalista colonial português de se manter lucrando com o trabalho forçado nas colônias, pois eram os “assimilados” os submetidos a esse modelo de trabalho.

Embora o trabalho forçado tenha sido aplicado diferentemente em Cabo Verde e em São Tomé, a elite cabo-verdiana criava narrativas de uma autopercepção nacional como um país de valores e

cultura próximos ao modo de ser português distinguindo-se identitariamente em relação aos países africanos. Nesse sentido que o movimento político literário conhecido como Claridade nos anos 30 emerge trazendo a perspectiva de uma identidade cultural particular que reivindica uma “caboverdianidade” enquanto uma extensão da identidade branca portuguesa, porém amalgamada com o “passado africano”, ou seja, intelectuais como Baltasar Lopes, por exemplo, propõem uma identidade mestiça fenotipicamente, porém branca nos costumes.

Contraditoriamente, no contexto da projeção do lusotropicalismo² pelas então colônias portuguesas no período do governo Salazar, Gilberto Freyre, ao visitar Cabo Verde, avaliou que a cultura e o povo não se emoldura nos critérios de uma sociedade que passou pela ocupação e colonização portuguesa, Freyre identifica que as culturas africanas têm forte determinação na identidade cultural do arquipélago, Baltasar Lopes tece críticas à perspectiva de Freyre sobre o país (Cahen, 2018, p. 303) o que além de evidenciar a perspectiva “claridosa” de embranquecimento da identidade nacional também demonstra que a mestiçagem lusotropicalista possui um propósito de misturar para tornar mais lusitano, ou melhor, miscigenar para clarear física e culturalmente.

Por outro lado, importante destacar que uma geração de jovens estudantes em Lisboa também considerados assimilados

² Lusotropicalismo consiste numa ideologia sistematizada pela construção teórica de Gilberto Freyre, ensaísta pernambucano, sobre a especificidade da colonização lusitana nos trópicos. Embora Freyre tivesse uma extensa trajetória de publicações desde os anos 30 sobre história, cultura e colonização no Brasil, na obra “O Mundo que o Português criou” é onde é sintetizada as ideias que forjam o lusotropicalismo. Em linhas gerais, esta ideologia se assenta na ideia de que a expansão da cultura portuguesa carrega uma característica benigna nas relações raciais, na mestiçagem cultural e física, além de defender que existe um destino comum entre brasileiros, africanos e portugueses baseado na “unidade sentimental e de cultura entre populações de formação portuguesa espalhadas pelos continentes.” (Freyre, 1940)

retomam o processo que Fernandes (2000) alcunha de “reafricanização dos espíritos”. A geração de intelectuais dos anos 50 buscam a revalorização dos aspectos africanos da identidade e tenciona um afastamento aos arquétipos de identidade assimilada dos intelectuais claridosos. É a partir dessa geração que desemboca a mobilização para a independência em conjunto com a Guiné Bissau (Fernandes, 2000, 107), a melhor representação desse fenômeno é o histórico líder do PAIGC³, Amílcar Cabral e, portanto, da própria luta pela independência. É nos anos 60, a partir desse movimento de retorno para uma identidade nacional revolucionária em conjunto com a luta internacional contra o colonialismo português é que se tem mais do que um afastamento, mas uma oposição aos paradigma ideológico e identitário subsidiado pela ideia positiva da mestiçagem (Anjos, 2003, p. 594-595).

A luta revolucionária inicia-se nos anos 60 e, organizada pelo PAIGC, que então é um partido político revolucionário edificado por cabo-verdianos e guineenses, embora os primeiros tivessem mais projeção e ocupavam mais cargos logísticos e administrativos dentro da estrutura do partido em detrimento de guineenses que estavam alocados nas matas da guerra de independência. O movimento de luta armada acontece na Guiné-Bissau após o conhecido massacre de Pidjiguiti, em Cabo Verde não há luta armada e a independência do país dá-se a partir da independência da Guiné. Gabriel Fernandes argumenta que dentro da estrutura do PAIGC as diferenças étnicas e até mesmo raciais recrudesçam-se gerando conflitos e tensões que acabam por levar ao assassinato de Amílcar Cabral em 20 de janeiro de 1973, 2 anos antes da independência política e administrativa de Portugal em 5 de julho de 1975. Ou seja, a questão identitária de afastamento, diferença,

³ Partido Africano para Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

aproximação e solidariedade permanece ao longo da luta e, posteriormente, também.

A partir de 1973, Luís Cabral, irmão de Amílcar Cabral está como presidente de ambos os países quando em 1980 o general João Bernardo Vieira, conhecido como Nino Vieira, lidera um golpe militar na Guiné, estabelecendo a ruptura definitiva entre Guiné-Bissau e Cabo Verde, nesse último, o PAIGC torna-se PAICV (Partido Africano para a Independência de Cabo Verde) e Aristides Pereira, antigo Secretário Geral do PAIGC, torna-se presidente de Cabo Verde até os anos 90. Fernandes lembra que o PAICV “incrementou o movimento de aproximação de Cabo Verde à Europa, a que já se encontrava ligado por necessidade de segurança vital [...]” (Fernandes, 2000, p. 151).

Nos anos 90, observa-se uma onda neoliberal no continente africano, além de desmantelamentos de regimes políticos de partido único herdados das lutas de independência. Em 1991, tem-se a primeira eleição multipartidária em Cabo Verde, com destaque para o aparecimento do Movimento para a Democracia (MPD) que vence as eleições e instaura uma, desta vez mais forte do que o PAICV, reaproximação identitária e econômica com Portugal, retomando os valores de mestiçagem lusitana como os intelectuais claridosos (Fernandes, 2000, p. 153), além de recrudesceram a política econômica neoliberal.

Escolhemos apresentar essa breve e superficial descrição da história de Cabo Verde sobretudo concernente aos paradigmas identitários com a intenção de situar que o arquipélago embora pequeno carrega uma história de mais de 500 anos de habitação e essa história não é insignificante para a construção das sociedades contemporâneas sobretudo no continente americano, em particular, o Brasil. A história do Brasil e de Cabo Verde estiveram

e continuam atadas de várias formas⁴, seja pela própria formação da população brasileira a qual é composta por milhares de linhagens de famílias africanas que passaram pelo arquipélago até chegarem aqui ou seja, na contemporaneidade, pela presença de jovens cabo-verdianos que vêm para o Brasil em busca de melhores oportunidades de educação no ensino superior ou de trabalho. Na próxima seção, descreveremos nossa experiência de retorno em intersecção com nossas análises sobre a experiência vivida.

A experiência vivida de um corpo retornante: diferenças identificadoras

A palavra retorno significa literalmente voltar para onde em algum momento se partiu. Simbolicamente, o retorno de um filho da Diáspora Africana para um país africano significou inúmeras coisas, a Diáspora Africana consiste num fenômeno de múltiplos sentidos, e esses sentidos certamente são coletivos, pois trata-se de uma experiência coletiva de trauma, de dor, de resistência física e cultural de incontáveis linhagens familiares africanas trazidas forçosamente para as Américas. Mais do que abordar esse fluxo de pessoas em condições de subalternidade sem precedentes na história da humanidade, retornar a um país africano que foi uma verdadeira porta de não retorno de milhares de pessoas mobilizou dentro da experiência vivida deste corpo “retornante” mais do que uma conscientização sobre o “mundo africano”, mas também um profundo processo de reavaliação sobre histórias transatlânticas, sobre possibilidades de edificar um lugar de partilha e unidade

⁴ Uma curiosidade histórica interessante é que no momento da independência do Brasil em 1822, um segmento da elite colonial cabo-verdiana faz uma requisição à Coroa portuguesa para se tornar parte da nascente nação brasileira (Fernandes, 2000, p. 2)

dentro da imensa diversidade que constitui qualquer coletividade negra no mundo. Por questões de definição, fiquemos com a definição de Diáspora Africana de Nei Lopes:

A Diáspora Africana compreende dois momentos principais. O primeiro, gerado pelo comércio escravo, ocasionou a dispersão de povos africanos tanto pelo Atlântico quanto pelo oceano Índico e mar Vermelho, caracterizando um verdadeiro genocídio, a partir do século XV – quando talvez mais de 10 milhões de indivíduos foram levados, por traficantes europeus, principalmente para as Américas. O segundo momento ocorre a partir do século XX, com a emigração, sobretudo para a Europa, em direção às antigas metrópoles coloniais. O termo “diáspora” serve também para designar, por extensão de sentido, os descendentes de africanos nas Américas e na Europa e o rico patrimônio cultural que construíram (Lopes, 2011, p. 452-453).

Nosso retorno parte de um lugar específico da realidade brasileira, além de se tratar de um intelectual afro-brasileiro em processo de conscientização política sobre questões étnico-raciais brasileiras e sobre as conexões África-Brasil, o lugar de uma pessoa negra que o retorno “como um dado político, como um fato espiritual” (Souza; Soares, 2021, p. 669). O lugar de nossa formação acadêmica é a partir da UNILAB, instituição criada a partir de um contexto particular de interiorização pelo sistema universitário público brasileiro com convergência com a internacionalização, a UNILAB é fruto do tensionamento da histórica e secular luta dos movimentos negros brasileiros ao Estado brasileiro pela ampliação de oportunidades educacionais para a população negra com relação direta com o pagamento da dívida histórica do Brasil para com a população negra deste e do outro lado do Atlântico, além de

uma agenda de política externa dos primeiros governos do século XXI de aproximação com o Sul Global, sobretudo com países africanos. Portanto, falamos do lugar de uma instituição que tem como princípio a “cooperação solidária, no sentido de promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional da região e dos países de origem dos estudantes”⁵ (Diógenes; Aguiar, 2013, p. 12).

Não poderíamos deixar de mencionar que dentro do quadro de uma instituição universitária contrastante em causa de existência em relação a outras instituições do ensino superior brasileiro, viemos do Campus Malês, menor e mais negro-africano campus dentro de nossa instituição. Desta posição que falamos, embora vitimizados pela promoção da ignorância sobre o continente africano subsidiada pelo racismo brasileiro que promove violência física e simbólica contra pessoas e cultura de matriz africana, um verdadeiro genocídio do negro brasileiro (Nascimento, 2016), compomos parte de um horizonte de produção de conhecimento emancipatório que supere as limitações eurocêntricas da produção de conhecimento científico no Brasil. Destarte, passemos às primeiras vivências ao chegar em Cabo Verde.

A primeira questão que nos intrigou ao chegar na Ilha do Sal em Cabo Verde foi as semelhanças físicas com a população negra brasileira, naquela ilha a imensurável quantidade de tons de pele melaninadas remeteu-me às comunidades negras brasileiras as quais também apresentam uma infinidade de tons de pele melaninadas. De pronto, a questão da mestiçagem chamou nossa atenção porque tanto no Brasil quanto em Cabo Verde, dentro de suas especificidades, carrega um histórico de miscigenação que

⁵ Os países parceiros que compõem a paisagem da integração internacional “unilabiana” são Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

têm contornos ideológicos, econômicos e sociais entre a população negra. A miscigenação no Brasil foi utilizada como dispositivo de embranquecimento, ela foi política oficial de Estado operada com o fim de diluir a população negra nas levas de incentivo à imigração européia desde o fim do século XIX (Nascimento, 2016). Contraditoriamente, apesar das evidentes diferenças de ser um afro-brasileiro em território cabo-verdiano, fui incontáveis vezes confundido com pessoas nativas em ambientes ordinários como praia, *lan houses* até mesmo na universidade, o que me gerava um sentimento ambíguo de diferença identificante, que se traduzia no pensamento: “não sou daqui, mas poderia sê-lo facilmente”, ao perceber isso logo teci a estratégia de permanecer calado sempre que me fosse oportuno.

Apesar da sensação de passar despercebido como um “mesmo” nacional não pude deixar de notar que tal como no Brasil, em Cabo Verde, a questão da cor da pele é um aspecto simbólico muito forte para as relações sociais sobretudo de trabalho, na Ilha do Sal dois elementos destacaram-se: o primeiro foi a questão do “continuum de cor” e da super estratificação sociorracial próprio de sociedades constituídas a partir da expansão colonial ibérica (Gonzales, 2018, p. 312) que são reproduzidas por exemplo em postos de trabalho que lidam diretamente com as pessoas, ao entrar no avião da Binter Viações por exemplo, é nítida a coloração dos funcionários da aeronave clarearem em relação à coloração geral da população na rua, principalmente daqueles que trabalhavam nas praias como a Praia de Santa Maria.

A partir dessa experiência de reflexão sobre relações raciais brasileiras, conseguimos identificar a existência do racismo em terras cabo-verdianas, seja pela questão abordada acima que atualmente considerado “colorismo” ou “pigmentocracia”, o capital

social da brancura é nítido na questão do prestígio e respeito, inclusive o racismo atravessa os preconceitos regionais dentro do contexto nacional, a diferença entre sampadjudos e badios apresenta uma fronteira racial na medida que as ilhas “badias” a população tem tons de pele mais retintos do que as ilhas dos sampadjudos (Anjos; Rocha, 2022).

Outro ponto importante e estruturante do racismo cabo-verdiano manifesta-se a partir da xenofobia/racismo contra pessoas vindas da África Ocidental, particularmente contra bissau-guineenses. Inúmeras vezes, em conversas cotidianas que eu tive com as pessoas, o termo generalizante “mandjakus” é atribuído aos guineenses independentemente de suas etnias (Andrade, 2017, p. 48). Esse fenômeno, indiscutivelmente, tem um caráter racial na medida em que os alvos têm pele mais retinta, são alvos de ofensas e desdém por parte dos cabo-verdianos.

Em uma das conversas que eu tive um rapaz de pele mais clara no bairro da Várzea me disse que havia “conhecido um cabo-verdiano tão preto, tão preto, tão preto mais preto que um mandjaku”, ou seja até mesmo os cabo-verdianos de pele mais escura ou de descendência guineense são alvo dessas ofensas raciais. Inclusive, tirei uma foto de um muro escrito “sos racismo pesti infestações brankus”, a questão é que para além do racismo capitaneado pelo branco europeu, o racismo também é reproduzido contra os imigrantes por cabo-verdianos negros, e as barreiras da imigração cabo-verdiana para guineenses é uma prova cabal não só do racismo sistemático contra pessoas pretas, mas também da mimetização de padrões de comportamentos ocidentais naquele país.

No caso cabo-verdiano, essa lógica da importação dos modelos ocidentais de controle dos fluxos migratórios

assume cada vez mais a forma caricatural de uma rejeição branca ao imigrante negro. A dimensão racial das políticas de contenção das migrações permanece implícita quando são os africanos subsaarianos os mais contrangidos nas fronteiras e nos processos de legalização em Cabo Verde. As elites cabo-verdianas permanecem pensando o arquipélago nas mediações de poder norte-sul, buscando tirar partido da situação de apartheid global, posicionando-se ele próprio como uma fortaleza para si e como parte da muralha que deve estancar o afluxo de negros pobres aos países afluentes (Anjos; Rocha, 2022, p. 122).

Figura 2: Pichado no muro perto da CVMóvel em Praia, “Pésti infestações brankus, sos racismo”



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na praia, o segundo elemento que chamou atenção foi a presença massiva de brancos europeus, sendo bem tratados e cortejados para que consumissem, para além de uma questão econômica

do turismo, na minha concepção, reside naquela situação uma questão da remanescência de um poder simbólico que os brancos europeus têm sobre a mentalidade coletiva de pessoas africanas na contemporaneidade, inclusive no meu caderno de anotações deixei assinalado no dia 15/11/2018: “os brancos continuam colonialistas só que agora ao invés do chicote e da pólvora, eles usam do euro e do turismo”.

Ainda sobre essa questão do turismo e das pontes aéreas, minha experiência diferencia-se um pouco da experiência das intelectuais negras Cristiane Santos e Maria Andrea Soares (2021), professoras da UNILAB, que no mesmo ano de 2018 também tiveram a oportunidade de visitar o continente africano, especificamente a África do Sul e o Gana, a diferença dá-se pelo acesso direto de ponte aérea que existe entre Cabo Verde e o nordeste brasileiro que as professoras não encontraram, inclusive elas questionam que as “distâncias que são menos geográficas e mais no sentido de imporem limitações à circulação de pessoas” (Santos; Soares, 2021, p. 661) entre os países africanos e o Brasil.

Apesar da diferença nesse sentido, é de se destacar que quando inicialmente comprei minha passagem de Recife para a Ilha do Sal a partir da Cabo Verde Airlines, uma empresa estatal de Cabo Verde, depois comprei passagem da Ilha do Sal para a Ilha de Santiago, para cidade de Praia a partir da Binter Viações, essa empresa é de propriedade de um grupo das ilhas canárias de nacionalidade espanhola. Essa empresa cobre os principais voos da Ilha do Sal, ilha esta que serve de ligação tanto da América do Sul para a Europa como também para as principais ilhas de Cabo Verde. Essa empresa chamou-me atenção pelo lugar estratégico das conexões aéreas do país, de modo a me colocar a reflexão das dinâmicas de inserção de capital de países do Norte Global em países do Sul

Global, a forma como o sistema econômico capitalista globalizado capilariza-se ocupando posições privilegiadas na economia de determinado país.

Nesse sentido, parece-me assertiva a perspectiva do intelectual senegalês Felwine Sarr sobre a questão econômica dos contextos pós-coloniais africanos em que o desenvolvimento econômico desses países esteve à reboque das necessidades das ex-metrópoles, sem contar o modelo das instituições mimetizam as antigas instituições coloniais (Sarr, 2019, p. 55), portanto sob nosso ponto de vista, existe um quadro de colonialidade no país que subsiste o padrão de dominação racial, sociocultural, epistemológica e econômica desenvolvidas e aprimoradas durante o colonialismo enquanto regime.

Retomando o ponto acima sobre minha sensação de vivenciar uma “diferença identificante” em Cabo Verde, tem um elemento interessante da sociedade cabo-verdiana que se trata de um povo bem hospitaleiro, receptivo para com brasileiros eu diria negros e brancos⁶, eu fui hospedado e recebido por uma família guineense, no bairro da Várzea que tem uma forte presença guineense, ou seja, fui privilegiado com a dupla hospitalidade de guineenses e cabo-verdianos. No meu primeiro dia na Ilha de Santiago eu já estava no meio de uma festa de uma criança de 1 ano dançando com as demais crianças, conversando com as pessoas (ao menos tentando) e participando do espaço de socialização como “zuca” que ali estava.

“Zuca” foi o termo que, ao chegar pela primeira vez em um país africano de língua oficial portuguesa me deparei, este termo “zuca” foi alcunhado algumas vezes para falar de onde eu provinha.

⁶ Importante deixar sublinhado que se a coloração da minha pele fosse mais retinta eu acredito que ainda assim seria bem tratado quando notassem que eu era brasileiro mas talvez poderia ser confundido com pessoas do ocidente africano que são discriminados na sociedade cabo-verdiana a partir de marcos raciais e linguísticos.

Esse termo significa brasileiro(a), mesmo pessoalmente não tendo profunda identificação com a identidade nacional brasileira entretanto pouco importava o quão eu me sentia brasileiro, me deparei diretamente com a forma que é percebida alguém que vem de um país com certa relevância no cenário internacional fruto também da produção cultural brasileira presente também em Cabo Verde, percebi que o *soft power* brasileiro tem uma determinação direta ao tratamento dado aos brasileiros como também no imaginário sobre quem são os mesmos e o Brasil. Sem contar que no país há uma forte presença de igrejas evangélicas e grupos midiáticos brasileiros como a Record, por exemplo, que tem um canal aberto na rede televisiva do país que, de uma forma ou de outra, essas instituições acabam por influenciar a imagem sobre o Brasil no arquipélago.

Por isso, ser negro brasileiro naquele país distingue-se consideravelmente do que é ser negro brasileiro no próprio solo brasileiro, se ser negro no Brasil é “enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, a prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual consagrou tudo que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo” (Nascimento, 2018, p. 53).

Em Cabo Verde, deparo-me com símbolos mundialmente tidos como brasileiros, como Neymar (futebol), Carnaval e Cidade de Deus (filme) que na vida nacional brasileira são símbolos importantes, mas símbolos que não levam a um melhor tratamento da população negra como um todo, pelo contrário, como Gonzalez (2018) analisa, esses símbolos, sobretudo quando interseccionam a raça e o gênero em sua constituição, espelham o que a antropóloga chama de “*neurose cultural brasileira*”.

Ser “brasileiro” também implicou a questão linguística, já que naquele momento eu não sabia falar sequer uma palavra em

Kabuverdianu, ou seja, do crioulo cabo-verdiano⁷. No geral, as pessoas tinham perfeito entendimento sobre o que eu estava falando, mas eu não conseguia, muitas vezes, ter uma conversa mais profunda com as pessoas na rua como ambulantes ou vendedores da Sucupira, porque o português é língua oficial, porém o idioma nacional, a língua em que o povo efetivamente se comunica é o Kabuverdianu. Se por um lado, o Kabuverdianu é uma característica inegável da identidade cabo-verdiana, por outro lado, a questão idiomática tem gerado impasses. Os impasses são implicações diretas do status atribuído à língua, ao invés de ser considerada como tal, é considerada um “dialecto”, dessa maneira, não sendo incorporada nos âmbitos institucionais do Estado de Cabo Verde, por exemplo, no sistema educacional é operado um idioma “estrangeiro” (o português) ao invés de ser o idioma materno do povo (o kabuverdianu) isso gera sérias complicações no processo de aprendizagem de crianças e jovens nas escolas.

Portanto, se é certo que não se pode separar a língua da sociedade em que ela nasceu (dada a sua função eminentemente social), a dicotomia língua/ sociedade tem que ser vista, no caso especial dos crioulos, dentro da relação dominador/dominado que caracterizou a experiência vivida pelos escravos e seus descendentes. Dentro dessa relação de tipo etnocentrista, o dominador falava uma língua, o dominado, um dialecto. A língua era o símbolo de uma cultura, de um passado de um glória. Ao passo que o dialecto era o modo de comunicação de povos “incultos” e “incivilizados” ou o resultado da incapacidade de povos atrasados assimilarem correctamente uma língua de cultura e de civilização (Duarte, 1982, p. 16).

⁷ O termo “crioulo” é um termo usado para designar idiomas surgido a partir do contato de populações linguisticamente diferentes, é possível encontrar diferentes “crioulos” em países como Guiné Bissau, São Tomé, Cabo Verde, Haiti etc.

Para além dessa limitação linguística, muitos pontos de identificação ressoavam diante das diferenças, por exemplo, tive o prazer e o privilégio de presenciar uma das manifestações da cultura popular de Cabo Verde, o batuque, o ritmo alegre, envolvente e sincrônico das batuqueiras reflete as fortes raízes culturais africanas da população, além do canto, da dança e toda a musicalidade protagonizado pelas mulheres. A apresentação que assisti foi no primeiro dia da Conferência, e não consegui não me identificar, pois o batuque apresenta tamanha semelhança com as manifestações culturais afro-brasileiras, como o Samba de Roda da Bahia, por exemplo.

A incalculável dimensão das consequências do fenômeno da Diáspora Africana na contemporaneidade com todas as suas contradições acabou por ser algo que me fez sentir em profunda identificação com as pessoas que eu conheci e conversei. Senti que o povo cabo-verdiano é um povo da Diáspora, é um povo que está nos quatro cantos do mundo, seja pela violência da dispersão que a escravidão negra atlântica produziu no passado, seja pelo período pós-colonial em que se tem levadas enormes de migrantes para Lisboa, seja pela busca por melhores oportunidades de trabalho e estudo na atualidade. O mosaico das cidades africanas que Sarr (2019) aborda pode ser visto e sentido em Praia, além de se encontrar pessoas de todos os lugares como Guiné-Bissau, Senegal, Nigéria, Brasil também se encontra cabo-verdianos que moraram anos fora e, depois, retornam ao país, além de jovens que são influenciados por uma “cultura globalizada”, mas sem se desnudar da particularidade local de suas culturas em Cabo Verde, muitos ainda miram em migrar, ainda vão ser parte do “Vapor da Imigrason”⁸ que canta

⁸ Música de Mayra Andrade, artista cabo verdiana. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZSqRfqu_mLg.

a ilustre Mayra Andrade. A Diáspora cabo-verdiana mais do que um fator intersubjetivo, é um dado concreto do PIB do país que já que existem mais cabo-verdianos fora do que dentro do território, portanto, as remessas de recursos que retornam para as famílias corresponde a uma parte fundamental da economia.

Conferência Internacional: cultura, diáspora e desafios emancipatórios para a África Contemporânea

“Só a fraternidade para fazer com que nossos irmãos brasileiros tivessem aqui em Assomada, nossos irmãos de outros países africanos, a nossa comunidade acadêmica. Todos irmanados no discurso em torno daquilo que nos une: a África”.⁹

Realizada nos aposentos da Universidade de Santiago, especificamente no campus de São Domingos, a Conferência Internacional: Cultura, Diáspora e Desafios Emancipatórios para África Contemporânea foi realizada nos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2018. A Conferência foi organizada pela Universidade de Santiago, pelo Centro de Estudos Interdisciplinares Africanos e das Diásporas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (CEIAFRICA-UNILAB Malês) e pela Afrocentricidade Internacional – Cabo Verde.

A centralidade dos temas debatidos fundamentaram-se no eixo: África-Diáspora. A interdisciplinaridade fez-se presente no quadro das apresentações da mesa principal. A questão das línguas, culturas, história, filosofias africanas, tal como o racismo, colonialismo,

⁹ (Fernandes, 2019). Discurso de abertura da Conferência diferido pelo atual reitor da Universidade de Santiago, Gabriel Fernandes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X08og_MOIX4&t=3630s

neocolonialismo no contexto do continente africano e em sua diáspora foi levantado por acadêmicos de diferentes nacionalidades (cabo-verdianos, afro-brasileiros, guineenses e angolanos).

Tive oportunidade de presenciar exposições acadêmicas extremamente importantes para o conhecimento geral sobre o continente africano. As apresentações que problematizam a ordem do modelo de conhecimento vigente e oferecem uma proposta já colocada em prática contra a descolonização do saber nas escolas e universidades brasileiras tal como as exposições que abordam o ensino da matemática africana em experiências escolares como da intelectual baiana Maria da Conceição dos Santos França que atua no estado de São Paulo há mais de 3 décadas, organizadora do Festival de Mancala que acontece em São Paulo desde 2015 além da atuação da intelectual afro-brasileira professora Dra. Eliane da Costa¹⁰ e da cabo-verdiana Vanusa Pereira Tavares¹¹.

Não poderia deixar de ressaltar as contribuições sobre História Africana de um importante intelectual cabo-verdiano na atualidade, Nardi Sousa¹² que trata de um tema polêmico e pouco discutido: a presença de africanos e africanas poderosos e prestigiados na História da Europa. Outra exposição relevante foi a do professor, pesquisador e filósofo guineense Eugénio Ndogo Ondó¹³ que expôs uma crítica necessária sobre a Filosofia Contemporânea no contexto africano e, ainda, a comunicação do professor angolano Mbala Lussunzi Vita¹⁴ que informou sobre o lugar dos afrodescendentes frente à África contemporânea.

¹⁰ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8408966850250085>

¹¹ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2179302223678084>

¹² Currículo não disponível na plataforma Lattes pelo pesquisador não ter atuação no Brasil.

¹³ Currículo não disponível na plataforma Lattes pelo pesquisador não ter atuação no Brasil.

¹⁴ Currículo não disponível na plataforma Lattes pelo pesquisador não ter atuação no Brasil.

Por último, mas não menos importante as comunicações que suscitaram reflexões significativas foram sobre Mulherismo Africana apresentado pela Professora Doutora cabo-verdiana Rute Tavares Andrade¹⁵, sobre Sistema Cultural Africano apresentado militante afro-brasileiro, professor doutor Carlindo Fausto Antônio¹⁶ e a discussão sobre a Capoeira no Brasil e sua origem protagonizada por Mestre Sidney, professor e mestre de capoeira atuante em Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo da Bahia.

Minha apresentação tratou de um ensaio sobre Filosofia Africana que produzi especialmente para a Conferência. A apresentação ocorreu no dia 21/11/2018, a priori estava marcada para o dia 20/11/2018, mas devido a questões técnicas foi transferida para o dia posterior. Finalmente no dia 21/11/2018 apresentei o ensaio intitulado “A etnofilosofia pode ser considerada filosofia?”. Apesar de não ser meu principal tema de pesquisa, a filosofia africana é um dos assuntos que sempre me debruço intelectual e existencialmente. Isso porque, para alguns autores, a filosofia africana¹⁷ reduz-se a textos escritos, por outro lado, outros autores identificam a filosofia africana em elementos da sabedoria tradicional africana passados de geração a geração.

Se por um lado o ensaio busca desmistificar a tentativa de suscitar uma ideia de filosofia africana a partir de perspectivas exógenas tal como “A Filosofia Bantu” de Tempels, por outro lado, busca criticar as perspectivas eurocêntricas de scholars africanos no debate sobre a filosofia africana. Tanto no ensaio escrito quanto na minha apresentação orientei minha escrita e fala a partir de alguns pontos: a) Apresentar brevemente as diferentes correntes

¹⁵ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5002773826592464>

¹⁶ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6243559758628936>

¹⁷ Me refiro a corrente de filósofos profissionalistas como P. Hountondji, Marcien Towa, entre outros.

pensamento da filosofia africana na academia; b) Contrapor a posição de alguns autores que defendem que a filosofia é de natureza greco-ocidental e que afirmam que esta seria restrita à literacia; c) Por último, buscou criticar as bases do interesse epistemológico revestido de motivações coloniais que se apresenta em obras como “A Filosofia Bantu”, do padre belga Placide Tempels.

De maneira geral, considero que minha apresentação foi positiva por dois motivos. Em primeiro lugar eu consegui expor condensadamente o conteúdo que estava no meu ensaio e, também, minha posição sobre esta discussão específica da filosofia africana. Em segundo lugar, porque através de minha comunicação gerou amizades e estendeu a minha rede de contatos com intelectuais cabo-verdianos(as). Cheguei a ser questionado por jovens colegas da Universidade de Santiago como que eu havia aprendido sobre filosofia africana no Brasil e eles em um país africano não haviam tido acesso aos autores que eu expus, tive de explicar a singularidade da natureza dos currículos dos cursos de graduação da UNILAB, particularmente do Campus Malês e expliquei que a maior parte das instituições universitárias públicas não levavam aquela discussão para seus alunos e que a universidade brasileira ainda tem muito o que avançar no sentido da produção de conhecimento científico que não estava centrado na experiência ocidental sobretudo nas ciências humanas. Parece-me que Cabo Verde também tem o mesmo problema.

Educação: um âmbito de intervenção criativa

Liceu São Domingos

No dia 23 de novembro de 2018, após a Conferência ocorreu um debate com os estudantes do ensino médio do Liceu São

Domingos localizado em São Domingos, cidade do interior da ilha de Santiago. Nessa ocasião, eu não me comprometi a fazer nenhuma fala, apenas fui com o objetivo de assistir à fala da professora Dr^a Rute Tavares Cardoso Andrade, que além de ter sido aluna daquela instituição, também foi um dos primeiros lugares em que ela trabalhou como professora de filosofia, houve outras falas também relevantes, mas a dela foi a que mais me chamou atenção pela pontualidade da crítica ao eurocentrismo dos currículos escolares no país e pelo seu caráter inspirador direcionado a toda a juventude africana que estava presente, inclusive eu. Tive que escrever uma poesia e lê-la para todos.

“Somos, o antes,
O agora, o após
Em todos grandes momentos que a humanidade produziu:
Nós!
Pretos, escuros,
Altivos e orgulhosos
Pretos, escuros
Cabelos crespos
Maravilhosos.
Somos a inteligência
Personificada em melanina
Melanina que potencializa
Em cada traço
Em cada espaço.
A nossa Ginga,
Na mais pura realidade
A nossa maneira,
É radicalmente
Um culto a liberdade.
Temos uma herança milenar
De filosofia. Da política. Da matemática
Somos milenares como as pirâmides do Egito
Nós as construímos

As grandes muralhas do Zimbabwe
Nós as construímos
Nós construímos o Brasil
Cuba e os Estados Unidos
Nós construímos
Nós pretos Afrikanos
Construímos toda a estrutura desse mundo que vivemos.
Nós construímos!
E continuamos, potentes, sapientes retintos e lindos.
Nossos dreadlocks, nossos emaranhados, nossas tranças
Toda juventude Afrikana
Toda juventude Afrikana
É o futuro do mundo.
Somos o berço da humanidade,
Somos os primeiros seres desse mundo depois que o mundo
deixou de ser pó!
Somos a força latente,
Pulsante,
A voz!
Que vocifera
A verdade
E a esperança
De um mundo melhor”¹⁸

Afrocentricidade Internacional: Achada Baleia, Cabo Verde

No dia 24 de novembro de 2018 fui convidado pela professora Rute Andrade para conhecer sua comunidade chamada Achada Baleia. Geograficamente, o lugar faz parte da freguesia de Nossa Senhora da Luz e está politicamente vinculado à cidade de São Domingos, estando cerca de 15 km a nordeste da cidade de Praia, capital de Cabo Verde. Naquele dia, a professora Rute, uma das

¹⁸ Poesia de minha autoria.

organizadoras da Afrocentricidade Internacional no país, havia reunido as crianças da comunidade para a atividade que tínhamos combinado antes mesmo de eu chegar a Cabo Verde, quando fui convidado para tal, eu não sabia que a atividade seria com crianças, eu pensava que seria com jovens e adolescentes. No entanto, como eu havia trazido uma série de imagens de homens e mulheres referências na luta pela libertação em África e também na Diáspora, aproveitei a oportunidade para apresentá-las às crianças e fiz algumas brincadeiras também.

Figura 3 – A atividade descrita ocorrendo em Achada Baleia



Fonte: Arquivo pessoal da Dr^a Rute de Andrade.

Ir à Achada Baleia e ter contato com as crianças da comunidade fez-me repensar quais devem ser as prioridades na ação de um intelectual afro-brasileiro e, especialmente, fez-me renovar

as esperanças de um mundo melhor por dois motivos. Primeiro, devido ter presenciado o trabalho comunitário da minha irmã, amiga e professora Rute Andrade, que mesmo vivendo e trabalhando em outro país (Brasil) continua a articular e coordenar ações importantes para as crianças da sua comunidade. E em segundo, apesar da vulnerabilidade social, da falta de infraestrutura básica como boas escolas, centro de saúde, saneamento básico etc., pude enxergar o brilho nos olhos daquelas astutas crianças que um dia, espero, construirão um futuro de dias melhores para o seu país.

Capoeira na Várzea

Nos meus últimos dias de estada no país, ainda houve tempo de realizar mais uma atividade que foi a capoeira para as crianças da Várzea. Várzea, onde eu fui muito bem recebido, é um bairro da cidade de Praia localizado perto da sua parte central. A atividade foi articulada quando eu estava na Conferência em Assomada com o Mestre Sidney e o cabo-verdiano, também estudante da UNILAB, Eduardo Garcia. Foi sensacional, eu não havia divulgado muito pelo bairro o evento, no entanto logo quando o Mestre Sidney chegou com seu berimbau e nós passamos pelas casas chamando as crianças para participar, logo teve uma grande adesão. Acredito que naquela atividade, o saldo foi positivo, pois teve um alto valor pedagógico por causa da intervenção de Mestre Sidney e, principalmente, pelo fato de sua intervenção ser a partir da capoeira que é uma cultura popular afro-brasileira de grande riqueza musical, histórica, ética, corporal e filosófica.

Prospecção de futuro a partir de retorno a um país africano (Conclusão)

Sarr (2019) ao falar sobre a possibilidade de construção de futuros em sociedades africanas, incentiva o(a) leitor(a) africano(a) e por extensão afrodescendente a jogar-se contra a maré, o projeto da Afrotopia interpela o intelectual, artista negro a descolonizar o imaginário para a construção de um futuro a partir de parâmetros endógenos das sociedades africanas sem virar as costas para o que de melhor vier de fora sob o viés interpretativo de lentes africanas em prol do desenvolvimento das sociedades africanas. Dentro desse projeto, a integração da África continental com sua diáspora mostra-se fulcral para a criação de possibilidades de cultivo da felicidade africana, seja no sentido da resistência cultural, epistemológica, seja pelo fomento da autonomia econômica e política das nações africanas, como também pelo respeito à soberania do corpo africano onde quer que esse corpo esteja.

Falamos do tempo futuro do relato que o ensaio traz, muitas coisas aconteceram na vida do autor após a experiência relatada, de aprender a falar Criolo fluentemente, a dedicar-se a estudar o processo de integração internacional dentro do Campus Malês. A viagem a Cabo Verde não foi apenas uma viagem para fins acadêmicos, foi um divisor de águas na perspectiva do autor sobre a contemporaneidade africana com suas maravilhas e contradições. Por cima do Oceano Atlântico retornamos para nunca mais desconectar-nos, para nunca mais ser via de promoção da ignorância sobre países africanos. Cabo Verde, o pequeno país insular reafirmou nossa responsabilidade e compromisso com o lugar da intelectualidade afro-brasileira formada pela UNILAB. Salientamos que o(a) negro(a) brasileiro(a) desloca-se para terras africanas, ele(a) não vai e sim retorna!

A autoanálise desse processo de retorno desencadeia além de balanços sobre a identidade cultural, sobre a diferença, gera também a possibilidade de acolhimento no qual ser diferente é ser o Mesmo e não o Outro, o elemento subjetivo que essa experiência mobilizou coloca-nos de pé, em riste para observar o passado com dignidade e honestidade para assim conseguir vislumbrar o horizonte o qual a colonização, a escravidão, subalternização e a superexploração da força de trabalho físico e intelectual africanos sejam definitivamente eliminadas pelas forças revolucionárias de nossa criação.

Referências

ANDRADE, Rute Tavares Cardoso. **Por uma urbanização descolonizada na Cidade da Praia em Cabo Verde**: estudo da ocupação do espaço urbano na informalidade / Salvador, 2017.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. Elites intelectuais e a conformação da identidade nacional em Cabo Verde. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, 2003, p. 579-596.

ANJOS, José Carlos Gomes dos; ROCHA, Eufémia Vicente. Traços de antinegitude em Cabo Verde. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 24, n. 59, jan-abr 2022, p. 108-136.

CABO VERDE. Instituto Nacional de Estatística. **Recenseamento Geral da População e Habitação 2010**: Estado e estrutura da população. 2010, Instituto Nacional de Estatística, Praia.

CAHEN, Michel. A mestiçagem colonialista ou a colonialidade de Gilberto Freyre na colonialidade do Brasil. **Portuguese Studies Review**, 2018, New Perspectives on Luso-Tropicalism. Novas perspectivas sobre o luso-tropicalismo, XXVI (1), pp.299-349.

CAHEN, Michel. **Seis teses sobre o trabalho forçado no império português continental em África**. In: África (São Paulo, 1978, On-line), São Paulo, n. 35, p. 129-155, 2015

DIÓGENES, Camila Gomes. AGUIAR, José Reginaldo. (Orgs). **UNI-LAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. Redenção, Ceará. 2013.

DUARTE, Dulce Maria. Prefácio In: VEIGA, Manuel. **Diskrison Strutural di Lingua Kabuverdianu**. 1982. Plátano Editora- Lisboa.

FERNANDES, Gabriel Antônio Monteiro. **Entre a Europeidade e a Africanidade**: os marcos da colonização/descolonização no processo de funcionalização identitária em Cabo Verde. 2000. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

FREYRE, Gilberto. **O Mundo que o Português criou**. Ed. José Olympio , 1940.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Editora Filhos da África, Diáspora Africana, 2018.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana** – 4. ed. – São Paulo : Selo Negro, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica Editora, 2018 (Coleção Cultura Negra e Identidades)

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: possibilidade nos dias de destruição. Editora Filhos da África, Diáspora Africana, 2018

SARR, Felwine. **Afrotopia**. publicado no âmbito do Programa de Apoio à publicação Carlos Drummond de Andrade do Instituto Francês do Brasil. 2019.

SOUZA, Cristiane Santos; SOARES, Maria Andrea dos Santos. Aprendizados transatlânticos: Pensando a UNILAB e as relações África-Brasil a partir da experiência de campo em Gana. In: **Revista da ABPN**, v. 13, n. 36, 2021.

O MEU COMEÇO

Zoranei da Cruz Souza

Professora cursista do Polo de Camaçari, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, graduada em Educação Infantil com especialização em Educação Especial e Inclusiva. Possui extensão em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Faculdade FINOM) e em Alfabetização e Letramento. Participou ativamente da elaboração do Referencial Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola de Camaçari, além de possuir publicações sobre projetos ambientais no portal Edukatu e formação pelo programa LEEL.

E-mail: zoranei.souza@educa.camacari.gov.ba.br

RESUMO

A autora narra sua crença na transformação pela educação, impulsionada por curiosidades sobre ancestralidade e raízes afro-brasileiras. Como católica, sonhava visitar terreiros para aprender com “bibliotecas vivas” de saberes ancestrais. Sem formação formal, atuou em escola comunitária paroquial, descobrindo seu dom para ensinar, especialmente na educação infantil, pela magia da pré-alfabetização e experiências infantis. No ano 2000, inquietou-se com a identidade: crianças desconheciam origens familiares, avós e árvores genealógicas. Questionamentos a colegas foram vistos como “alienados”, mas ela persistiu, conectando-se às raízes dos povos escravizados e indígenas, respeitadores da natureza. Reviveu preconceitos pessoais — como bullying pelo nariz ou exclusão de meninas não brancas em apresentações escolares — e decidiu combatê-los. Critica o foco superficial em traços físicos (olhos, cabelo), propondo atividades que valorizem a potência ancestral, desmistificando conceitos eurocêntricos. O processo foi solitário, com resistências de colegas e gestores, mas manteve-se firme. Hoje, celebra mais recursos para letramento racial, mas alerta para resistências. Encerra afirmando: quebrar sistemas opressores começa na escola.

Palavras-chave: Ancestralidade; Árvore genealógica; Identidade; Letramento racial; Potência infantil.

Introdução

Em um Brasil marcado por heranças plurais e silenciadas, a educação emerge como ponte para a autodescoberta e a transformação social. Esta narrativa pessoal revela a trajetória de uma educadora católica, inquieta com as raízes ancestrais afro-brasileiras, que transforma suas dores e questionamentos em práticas pedagógicas revolucionárias. Desde o desejo de adentrar terreiros como “bibliotecas vivas” até o combate ao eurocentrismo nas salas de aula, ela desvenda como a identidade — além de documentos e aparências — constrói-se na origem, na memória coletiva e na potência das crianças. Uma ode ao dom de ensinar que quebra correntes opressoras.

Desenvolvimento

Esse texto fala um pouco da minha trajetória como profissional e seus desdobramentos. Sempre acreditei na capacidade de transformação através da educação. As inquietações de tudo o que é visto, vivido, ouvido e falado. Como católica, sempre quis adentrar a um terreiro de religião africana, pois acreditava que lá iria encontrar as respostas e descobrir mais sobre os meus ancestrais, eles são uma biblioteca ambulante, iria com meu caderninho e enchê-lo de respostas que ressoaram fortemente na minha formação como pessoa, quando menos percebi já estava atuando em uma das escolas comunitárias que pertencia à mesma paróquia que eu atuava. Não tinha feito magistério, mas a minha sagacidade e o interesse em aprender. Do meu desejo de ensinar, realmente levei alguns anos para entender que era um dom e como eu amo esse dom. Minhas inquietações começaram a partir do momento em

que eu pesquisava sobre todos os passos necessários para alcançar o entendimento do aluno bem como em sua formação dentro da sua pluralidade. Ao mesmo tempo também cresciam as minhas inquietações.

Na época, era ano 2000 e eu me questionava a respeito do tema identidade, era professora de educação infantil e, apesar de ter atuado no ensino fundamental, sempre tive paixão pela educação infantil, pela complexidade e como uma pré-alfabetização sempre me apaixonei por esse momento das crianças descobrirem esse mundo, as experiências que elas tinham, os relatos então me identifiquei muito com o ensino infantil, mas algo me inquietava em relação ao tema identidade na educação infantil, bem como dar seguimento ao ensino fundamental a identidade que se refere como cidadão e não como pessoa dentro da sua formação.

Notei também que ao se falar da árvore genealógica, as crianças tinham um conhecimento limitado sobre a vida de seus avós e como era formada sua família, suas origens e isso me levou a refletir ainda mais sobre qual identidade eu estaria me referindo além dos documentos que são mostrados e propostos para conhecimento da criança. Levei meus questionamentos a professores e a outros colegas e, na grande maioria, foi frustrado, pois viam minha colocação, meus pensamentos como alienados, mas eu não apaguei isso dentro de mim nessas andanças de questionamento.

A nossa verdadeira identidade se inicia na origem na origem de onde viemos. Dos nossos ancestrais que foram trazidos de forma abrupta e agressiva e os que aqui habitavam ambos sabiam cuidar da Terra e da natureza, pois as respeitavam. Isso só pode acontecer porque me vi nessas crianças, apesar de não ser retinta, trago comigo a recordação de apertarem o meu nariz por não ser fino e pequeno, das minhas professoras do Fundamental I e II

escolhendo apenas as meninas brancas de cabelos longos para as apresentações e não importava o quando dançasse ou falasse melhor. Aos poucos fui percebendo o quanto essa ação era perpetuada e decidi combatê-la.

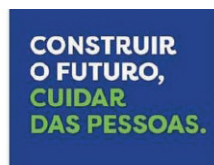
Fala-se muito da cor dos olhos, da cor do cabelo algo tão superficial que não traz uma ressignificação de reconhecimento de beleza de autovalorização da criança. Apenas se trabalhando as diferenças e quando isso se trabalhava ao longo dessa jornada educacional busquei meios e caminhos para que as crianças se vissem como seres potentes. E temos muito dentro de nossa ancestralidade, pois as atividades e as vivências eram direcionadas para uma reflexão do próprio eu desmistificando conceitos eurocentrados e americanizados, apenas se trabalhando as diferenças e quando isso se trabalhava ao longo dessa jornada educacional busquei meios e caminhos para que as crianças se vissem como seres potentes e que temos muito dentro de nossa ancestralidade, as atividades e as vivências eram direcionadas para uma reflexão do próprio eu desmistificando conceitos eurocentrados e americanizados.

Foi um processo contínuo e, muitas vezes, solitário, pois essa busca muitos não achavam pertinente e eu sempre tive que reformular minhas ideias e mantê-las firmes no meu propósito. Não era sempre que conseguia fazer devido alguns atravessamentos em discordâncias de ideias de coordenadores gestores ou até mesmo de colegas, mas sempre me mantive constante, certas vezes mais intensa, certas vezes de forma singela. Percebo que hoje há uma grande diversidade de pensadores escritores com acessibilidade para pesquisas, estudos e reflexões agregando ainda mais o meu conhecimento dentro do trabalho científico e pedagógico contudo, acredito que ainda minha geração irá se esbarrar com pessoas que

além de não ter o entendimento sobre o letramento racial, queiram sufocar essa prática dentro do espaço escolar, mas não há melhor maneira de iniciar a quebra de um sistema opressor.

Considerações finais

Minha jornada pedagógica prova que educar para a identidade ancestral não é utopia, mas resistência cotidiana. Em tempos de polarizações, o letramento racial na educação infantil é urgente: empoderar crianças a verem-se como herdeiras potentes, desmontando narrativas eurocêtricas. Convido educadores, famílias e gestores a abraçarem essa quebra de ciclos opressores — começando pelas raízes. Ainda há resistências, mas como diz bell hooks, “ensinar é um ato de amor”. Sigamos transformando salas de aula em terreiros de liberdade.



PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA

PLANEJAMENTO

PROFESSOR(A): ZORANEI SOUZA	TURMA: GRUPO 5
COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A):	MÊS:
TEMA GERADOR OU PROJETO: SANKOFA; OFICINA FLORESCER; PROJETO: PEQUENO GRANDE CIENTISTA	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM (BNCC), DCRB, PLANO DE CURSO SEMESTRAL, EDUKATU ASSEGURADOS NA ROTINA ESCOLAR/FAMILIAR	
Brincar: cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar: ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar: movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.	Expressar: como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conviver: Com outras crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Conhecer-se: e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. reconhecer-se e os outros com respeito e valorização

OBSERVAÇÕES:

ROTINA: Acolhimento Rodinha Calendário Chamada		
SEMANA/CAM- PO DE EXPERI- ÊNCIA	ASSUNTO/ GRUPO 5	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
01 a 03 AULA SOMEN- TE: 01 Aula so- mente: 01 Espaço, tempo, quantidade, relações e trans- formações Escuta, fala, pensamento e imaginação Traços, sons, cores e formas Eu, o outro e nós: Corpo, gestos e movimentos.	Letra T/N Numerais Como eram feitos os portões utili- zando os símbolos Sankofa Importância do Sankofa para os negros. Importância e sig- nificado dos sím- bolos.	Defender esses direitos da criança e do adolescente e garantir o desenvolvimento integral de nossas crianças. Valorizar a ancestralidade através de contos Estimular o sensorial Possibilitar a criança a explorar seu mundo territorial e imaginário Aquisição de saberes sobre direitos e deveres das crian- ças Pintar e recortar as peças da atividade bolsinho dos di- reitos das crianças Potencializar a plasticidade neural Estimular o fazer artístico Desenvolver com as crianças ações e posturas respon- sáveis diante de problemas ambientais Ampliar o vocabulário Atividades de sopro Apreciar obras Desenvolver linguagem oral; Levar a criança a valorizar o meio ambiente e identifica- -se como parte integrante. Perceber a transformação que ocorre na natureza Identificar comportamentos que proporcionem segu- rança no trânsito. Observar o ecossistema do horto florestal. Transcrever através de desenhos a vivência no local.
06 a 10	Como eram feitos os portões utili- zando os símbolos Sankofa Confecção de al- guns símbolos: sabedoria, auten- ticidade, paciência Letra: V Formas geométri- cas, cores predo- minantes do con- tinento africano.	Propiciar integração com as demais turmas Proclamação da República Reconhecer cores primárias e secundárias Observar por sobreposição das cores secundárias Celebrar o Dia da criança Estabelecer o manuseio de materiais de pintura Utilizar variações de cores secundárias e terciários Expressar emoções e sentimentos através da pintura. Perceber o modos diferentes de expressões artísticas com mesmo tema.

13 a 17 Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações Escuta, fala, pensamento e imaginação Traços, sons, cores e formas Eu, o outro e nós: Corpo, gestos e movimentos	Serão abordadas as obras de dois artistas: Frans Krajcberg e Nils Udo, contextualizando as produções deles, pesquisas nos sites Itaú Cultural, Wikipédia Frans Krajcberg, Wikipédia Nils Udo e no blog Artes do Siqueira.	Proponha ao grupo a elaboração de uma tinta para pintura utilizando elementos da natureza. Utilizar as paredes ou um varal para pendurá-las aleatoriamente. Identifique barreiras físicas, comunicacionais ou relacionais que podem impedir que uma criança ou o grupo participe e aprenda. Estimule as crianças a explorar o espaço e a criar possibilidades para utilizá-lo da melhor maneira. abordar a contribuição dos negros na ciência para promover a valorização da diversidade e combater estereótipos. George Washington Carver, que foi um botânico e agrônomo que desenvolveu técnicas de cultivo de plantas e produtos derivados do amendoim. Outro exemplo é Mae Jemison, a primeira astronauta negra a viajar para o espaço. Destacar a importância da diversidade étnico-racial na construção do conhecimento científico. Transitar pelo espaço e contemplar as imagens. Identificar diferentes traços físicos em pessoas a sua volta. Valorizar as características afrodescendentes. Identificar e reconhecer a cultura afrodescendentes. Ouvir atentamente a história contada. Interpretar a história contada. Valorizar a bandeira nacional Explorar os significados e formas da bandeira Faces negras Utilizar os quatro elementos como objeto de curiosidade e estudo Proporcionar ideia de física Levar a criança a entender que ciência não é somente utilizar produtos químicos Atividades onde as crianças dirijam por si mesmas suas ações, de acordo com os recursos de que dispõem, para que desenvolvam o senso de responsabilidade, a iniciativa e a autonomia, intermediadas pelo professor. Fenômeno de refração e difração Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. Reconhecer as letras do alfabeto Associar a figura com as iniciais do som pronunciado. Acompanhar diferentes ritmos. Utilizar tesoura, com pressão correta para fazer cortes livres e dirigidos. Conhecer as variações do tempo do tempo. Utilizar os numerais em situações de contagem e uso social. Perceber as sensações e sentido do corpo. Ter equilíbrio em situações diversas Aprimorar a habilidade de espera Fortalecimento do core, força de membros
	 Projeto: Pequeno grande cientista: 1) mistura de cores usando crepom e água morna -cores 2) Refração da luz: refração e difração com copo de vidro vazio - experiência água e ar Ideia de adição Letra Definição de pergaminho e papiro Construção de um papiro Ciência gastronômica. Acarajé / abará Ciência anatômica. M u n i f i c a ç ã o . Conservação de corpos.	

20 a 24 Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações Escuta, fala, pensamento e imaginação Traços ,sons cores e formas Eu, o outro e nós: Corpo, gestos e movimentos	Projeto: Pequeno cientista ideia de adição Grafomotricidade Ciência arquitetônica Pirâmides do Egito Sarcófago Ciência gastronômica.	Ouvir atentamente a história contada. Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. Propor ao grupo a elaboração de uma tinta para pintura utilizando elementos da natureza. Criar com o corpo diferentes tipos de expressão Brincar com música , reproduzir. Importância dos avós na família Explorar a representatividade dos idosos indígenas e africanos
27 a 30 Espaço, tempo, relações e transformações Escuta, fala, pensamento e imaginação Traços ,sons cores e formas Eu, o outro e nós: Corpo, gestos e movimentos	Letra Q Grafomotricidade Ideia de tempo Pintura de bandeiras de países africanos Cores Formas geométricas	Desenvolver a conscientização de que os povos originários do continente africano trouxe um legado urbanismo, anatomia, gastronômica Trabalhar virtudes: tolerância, responsabilidade e humildade. Identificar alguns países africanos que vieram para o brasil Reconhecer cores dos sinais de trânsito. Apreciar obras Colorir os próprios desenhos respeitando limites e contornos.

SÍMBOLOS ADINKRA		
	Ewe Nyame Simboliza onipotência e a imortalidade de Deus.	
	Akyé Representa resistência e desavoltura.	
	Nsoromma Representa tutela e amparo divino.	
	Osrám ne nsoromma Representa amor, fidelidade e harmonia.	
		
	</	

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 abr. 2026.

GELEDÉS. **Instituto da Mulher Negra**. São Paulo, Disponível em: <https://www.geledes.org.br>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Contribuições para a educação antirracista e implementação da Lei 10.639/03**. Brasília, DF: MEC/SECAD (Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), 2006.

SILVA, Rita Maria da. **Identidade e Educação Infantil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: VIVA A DIVERSIDADE! VOCÊ É ESPECIAL!

Marileide da Silva Barbosa

Cursista do polo de São Francisco do Conde, formada em Magistério, Graduada em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Especialização em Políticas Públicas na Educação Básica pela Universidade Batista Brasileira (2018). Especialista em Educação Inclusiva.

E-mail: marileide.barbosa@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como autora a educadora, pesquisadora e cursista Marileide da Silva Barbosa, professora da Educação Infantil, turma do grupo - 5 no turno matutino e p (2) turno vespertino. Durante o desenvolvimento da prática levantada que será apresentada, foi implementada na Escola M. Cristina Célia de Jesus Sacramento, localizada no distrito de Caípe, município de São Francisco do Conde - Bahia. Será apresentado pela professora regente um breve relato de experiência, inquietações e suas reflexões durante o Ciclo Formativo para Profissionais da Educação de alguns municípios da Região Metropolitana de Salvador. ERER - Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais: afrobrasileiridade e africanidades, o qual foi mediado por professores da UNILAB; tutoria e apoio de Fernanda Juriti, professora Orientadora Renata de Oliveira Batista Rodrigues.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Diversidade; Envolvimento; Inclusão; Respeito.

Introdução

O presente trabalho foi construído com o objetivo de relatar e apresentar sobre as inquietações trazidas pela educadora acerca do planejamento e desenvolvimento das aulas nas turmas da Educação Infantil e, de modo geral, em toda a rede

de ensino por conta dos casos de discriminação racial, intolerância religiosa, preconceitos, bullying, práticas desrespeitosas às pessoas quanto a questões de gêneros, raça, cor da pele e situação social.

Através da formação ERER – Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais: afrobrasilidade e africanidades, a autora deste trabalho decidiu utilizar como objeto de conhecimento, a apresentação da prática com a temática: Prática Inclusiva. Você é especial! A qual faz parte de uma sequência didática: Diversidade Cultural, que busca desenvolver e estimular a interação, comunicação, empatia e respeito ao outro no ambiente escolar da Educação Infantil. Com os novos conhecimentos adquiridos com esse Ciclo formativo será possível melhorar ainda mais a prática, com possibilidades de desenvolver e ampliar para as outras competências que são tão importantes, quanto as que já foram desenvolvidas com os estudantes. A partir de novas metodologias e estratégias pedagógicas para uma educação antirracista, o educador pode estimular o estudante na busca por mais conhecimentos, desenvolver o pensamento crítico, criativo, ter um repertório cultural mais amplo, refletir sobre a questão da nossa responsabilidade como cidadãos que somos na vida em sociedade.

A proposta educativa teve um período de mais um mês sendo desenvolvida com a turma da Educação Infantil. De acordo com as competências da BNCC, houve a presença marcante de (3) três competências prioritárias: Comunicação, Argumentação e Empatia e Cooperação. Durante o período de aplicação da prática aqui apresentada, foram traçadas algumas expectativas de aprendizagens (espera-se do aluno) para a turma da Educação Infantil:

- Desenvolver a interação com todos os colegas da turma;
- Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos;
- Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Estimular as crianças a propor, opinar e argumentar;
- Desenvolver a linguagem escrita;
- Despertar o prazer pela leitura;
- Fazer o reconto da história ouvida;
- Explorar movimentos corporais através de jogos, brincadeiras, danças, músicas e dramatizações;
- Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

As crianças da Educação Infantil aprendem e desenvolvem-se através das brincadeiras e interações. Ao brincar, desde cedo as crianças conhecem o próprio corpo, o mundo em que vivem e seus objetos, imitam os comportamentos dos adultos à sua volta, assimilando valores e hábitos culturais, elaboram sentimentos e situações vividas. Brincar é uma das formas mais importantes de estar no mundo e pensar sobre ele.

Vivemos numa sociedade diversa e plural, cada pessoa tem suas subjetividades. O bom da vida é que temos a oportunidade de conviver com a diferença, vivemos na diversidade com os sujeitos, com a sociedade, nos diferentes objetos, coisas, com a natureza à nossa volta. Para viver em sociedade, de forma digna, é imprescindível que se respeite o direito de todos, tornando a cidade, os diferentes

espaços, ambientes acessíveis para qualquer cidadão. Se realmente desejamos que a inclusão efetivamente aconteça, faz-se necessário o acolhimento de todos as pessoas. Acolhimento é sinal de igualdade.

De acordo com a nossa Constituição Brasileira (1988), a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A família representa a comunidade escolar e tem o dever de participar, acompanhar e apoiar diferentes possibilidades de crescimento intelectual do seu filho (a), bem como observar, estimular uma cultura de respeito às diferenças, contribuindo para um ambiente de respeito e solidariedade.

A formação continuada de educadores da educação básica é fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas, fundamentadas nas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, na valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas e na construção coletiva de saberes, de modo a reposicionar a docência como prática crítica, intercultural e socialmente referenciada, comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural e com a redução das desigualdades educacionais.

Desenvolvimento

Durante o desenvolvimento do curso, aprendi muito com as reflexões trazidas a partir dos conteúdos abordados durante o ciclo formativo. Com o intuito de aprofundar as discussões acerca da forma como buscando compreender a importância de uma educação antirracista, foram realizados estudos dos seguintes autores citados abaixo para fundamentar esse trabalho aqui apresentado.

Com os novos conhecimentos adquiridos com esse ciclo formativo será possível melhorar ainda mais a prática, com possibilidades de desenvolver e ampliar para as outras competências que são tão importantes, quanto as que já foram desenvolvidas com os estudantes, através de novas metodologias e estratégias pedagógicas para uma educação antirracista, o educador pode estimular o estudante na busca por mais conhecimentos, desenvolver o pensamento crítico, criativo, ter um repertório cultural mais amplo, refletir sobre a questão da nossa responsabilidade como cidadãos que somos na vida em sociedade.

Diante desse contexto, segue o questionamento: Como a formação do professor pode influenciar no processo de aprendizagem dos discentes, partindo de uma educação que busca o melhor desenvolvimento, estimulação, interação, envolvimento, comunicação, empatia, inclusão e respeito ao outro no ambiente escolar da Educação Infantil? Quais são as estratégias (metodologias) e recursos usados pelos professores para uma educação antirracista? Como nós, educadores, podemos estimular os estudantes na busca por mais conhecimentos, desenvolvimento do pensamento crítico, criativo, ter um repertório cultural mais amplo, refletir sobre a questão da nossa responsabilidade como cidadãos que somos na vida em sociedade?

Estudamos sobre As contribuições da cultura do povo africano para a cultura do povo brasileiro, reflexões a respeito do Discurso do Colonialismo, de Aimé Césaire. Muitas temáticas importantes e necessárias foram desenvolvidas ao longo do curso EREER, aproveito o espaço para trazer alguns momentos que foram significativos para todos nós educadores, foi muito enriquecedor para o melhor desenvolvimento da minha prática educativa. Relatei sobre as minhas impressões a partir do Livro: Pacto da Branquitude

(2022), de autoria de Cida Bento é um livro muito bom, indicado pela professora Renata Rodrigues.

Para a autora, não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro. Cida Bento acredita que é preciso reconhecer e debater essas e outras relações de dominação para criar condições de avanço para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios. Relações de dominação de gênero, raça, classe, origem, entre outras guardam muita similaridade na forma como são construídas e perpetuadas através de pactos, quase sempre não explicitados.

O estudo e análise do livro foram fundamentais para compreendermos as estruturas da desigualdade racial. A autora traz dados elevados que comprovam a existência desse “pacto” que, em geral, acontece camuflado ou é negado veementemente. É importante compreender os conceitos de branquitude e tentar combater esse ciclo vicioso. Os movimentos negros precisam fortalecer-se cada vez mais para não permitir que haja qualquer retrocesso nos direitos conquistados. É uma luta de todos!

A autora convida-nos à reflexão crítica sobre o papel social, histórico e político das pessoas brancas no Brasil pois, analisando o racismo estrutural sustenta-se e perpetua justamente por meio da naturalização dos privilégios associados à branquitude. Cida Bento, em seu discurso, mostra que precisamos reconhecer que ser branco, em uma sociedade desigual, não é apenas uma cor de

pele, mas uma posição de vantagem que afeta acesso a oportunidades, segurança e reconhecimento.

Considero que as leituras propostas, discussões e desenvolvimento dessa atividade está sendo importantíssima para o meu percurso neste Ciclo Formativo. Tivemos também a oportunidade de conhecer, assistir as lives das Kizombas de conhecimento. As Kizombas de conhecimento apresentam e debatem estudos negros de ponta, que estão sendo feitos por pesquisadoras e pesquisadores em início de trajetória.

Para Cida Bento, é importante pensar educação que provoca mudança. Precisamos das formações para professores, de uma educação antirracista. Cida Bento pondera que a partir da Legislação poderemos refletir e colocar em movimento a possibilidade de equidade e que é preciso fazer valer a lei 10.639/2003 que altera a LDB.

A branquitude da Educação Infantil, de Cíntia Cardoso, no prefácio, aponta que a família precisa saber observar se a escola tem práticas antirracistas, como esse tema é debatido e discutido no espaço escolar. Cresce hoje questionamento dos pais nas escolas sobre os livros se os professores passam por formações continuadas, é importante que os pais participem acompanham, pois precisam aproximarem-se cada vez mais da vida escolar de seus filhos.

A escritora e psicóloga Cida Bento, durante entrevista, fala sobre diferentes situações desagradáveis, questionamentos que acontecem diariamente na vida das pessoas negras; inquieta-se, questiona-se, busca questionar e seus questionamentos não são respondidos; como a resposta a tanta violência, à falta de punição, à injúria racial, ao racismo, à ausência de uma justiça reparativa. Segundo a autora, cada vez que franqueamos o acesso para a

política armamentista, e alvejamos um negro, estamos matando a democracia. Falar de branquitude é um passo necessário para romper com o silêncio conveniente de quem nunca precisou lutar para ser visto. É um convite à responsabilidade histórica e ética.

É tempo de escutar, refletir e agir — porque não basta não ser racista. É preciso ser ativamente antirracista. “[...] A Equidade de raça e gêneros, todos dialogando é uma urgência que nos move. É preciso promover a equidade de gênero e raça é um desafio para todas as organizações públicas e privadas democratizar os acessos e as oportunidades. Significa combater a ideia velada segundo a qual alguns teriam mais méritos e direitos a ocupar certos espaços quando muita das vezes essa é apenas uma forma de perpetuar privilégios, que nada tem de meritocrático”.

Refletir sobre o “Discurso sobre o Colonialismo” (1950), segundo Aimé Césaire é importante para a minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Estudar as ideias defendidas por esse poeta e político martinicano, que denuncia o colonialismo como um ato de violência, exploração e desumanização. Em seu livro *Discurso sobre o Colonialismo*, ele critica duramente as potências europeias, mostrando que o colonialismo não é um projeto civilizador, como os colonizadores afirmavam, mas sim um sistema brutal e racista. Politicamente engajado no processo de luta pela emancipação da Martinica e de ideólogo do conceito de Negritude, Césaire propõe-nos desmascarar o discurso do colonizador e convoca-nos a lutar pela conquista dos espaços usurpados pelos colonizadores europeus, capazes de justificar as suas perversidades, como a escravidão dos povos africanos.

Importante que todos nós pesquisadores e estudantes possamos perceber a outra versão de todo o processo de colonialismo, e os rastros das mazelas causadas por esse evento desumano que

se perpetuam até hoje nas sociedades colonizadas. Além disso, a leitura oportuniza conhecermos outros discursos, não apenas o do colonizador, e compreendendo que é necessário uma luta coletiva para que discursos desse tipo não sejam velados, mas cada vez mais evidenciados, a fim de que possamos lutar pelo direito de voz de todos, principalmente os oprimidos colonizados, todos os povos que têm os seus espaços e suas histórias furtadas.

Em o “Discurso sobre o Colonialismo” (1950), o autor traz em seus escritos as suas ideias principais que são: Hipocrisia europeia: Césaire afirma que os países colonizadores falam em “civilizar” os povos, mas, na verdade, praticam o oposto – rebaixam, exploram e destroem as culturas locais; Racismo estrutural: O colonialismo é baseado na ideia de que existem raças superiores (brancos europeus) e inferiores (povos colonizados).

Durante o curso, muitos foram os relatos e discussões trazidos pelos educadores, mas debater sobre o racismo estrutural, principalmente nas grandes empresas. Nos anúncios de vagas e nas propagandas da TV, as grandes empresas frequentemente são apresentadas como ambientes cada vez mais diversos, inovadores, meritocráticos e orientados a resultados. Na prática, percebemos que ainda há um padrão majoritário muito claro a quem pertence a esses espaços: pessoas brancas, formadas em um grupo seleto de universidades e oriundas de contextos socioeconômicos privilegiados. Uma pessoa negra e periférica que busca oportunidade nessas empresas frequentemente terá a experiência cotidiana de viver nesse ambiente com sentimento duplo de deslocamento, racial e de classe. Isso não aparecerá nos indicadores de desempenho, mas estará constante e presente no dia a dia.

A sensação de estar sempre sendo avaliado, não só pelo que faz, mas pelo que representa, gera um desgaste silencioso para a

saúde mental, produzindo ansiedade, insegurança e, muitas vezes, um sentimento persistente de não pertencimento. Está desenhado um cenário em que o trabalho deixa de ser um espaço de desenvolvimento e expressão das melhores capacidades. Ele torna-se também um espaço de tensão e limitações, no qual não apenas se direciona a energia para performar bem, mas também para sobreviver a um ambiente que, estruturalmente, não foi construído para incluir.

É nesse ponto que o racismo estrutural concretiza-se. Confrontá-lo exige enxergá-lo não apenas como uma sequência de eventos isolados, mas como uma lógica que faz distinções e estabelece preferências entre quem tem mais facilidade para avançar e quem precisa constantemente provar que merece estar ali. Combater-lo no ambiente de trabalho exige mais do que discursos ou meras campanhas sobre diversidade. Implica rever com seriedade os critérios de avaliação que reproduzem privilégios de origem, ampliar significativamente a presença de pessoas negras em posições de decisão e, principalmente, reconhecer que existe um custo psicológico associado a essas desigualdades na rotina dessas pessoas.

Falar sobre saúde mental sem considerar raça e classe é ignorar um elemento inevitável do problema. Mais do que discutir a ocupação desses espaços, o debate deve girar em torno da necessidade de transformá-los. Isso significa dar cada vez mais visibilidade a essas tensões, ressignificar o que, muitas vezes, é tratado como uma questão individual da pessoa negra e propor mudanças culturais que sustentem novos modelos de avaliação. Caso contrário, enquanto a presença de pessoas negras seguir sendo interpretada como exceção, o esforço de estar ali continuará sendo maior para alguns, a um custo que, inevitavelmente, seguirá sendo pago com a saúde mental.

O racismo estrutural não se limita à dificuldade de acesso a determinados espaços, mas sustenta-se principalmente nas condições impostas a quem consegue atravessar essa barreira, porque quando uma mulher negra ocupa um ambiente corporativo onde ela é a única, não existe neutralidade, existe uma reorganização silenciosa das expectativas, a régua não é a mesma, o olhar não é o mesmo e, principalmente, a margem de erro não é a mesma, não se trata apenas de competência técnica, existe uma exigência constante de validação, como se fosse necessário reafirmar o tempo inteiro que aquele lugar está sendo ocupado de forma legítima.

Isso se traduz em comportamentos que, muitas vezes, são lidos como perfeccionismo, mas que na prática são respostas a um contexto que não permite relaxamento, cada entrega precisa ser mais precisa, cada fala mais calculada, cada posicionamento mais estratégico, porque o erro deixa de ser parte do processo e passa a carregar um peso maior, ele não é visto como exceção, mas como confirmação, e é assim que o racismo estrutural opera de forma mais sofisticada, sem precisar afirmar-se de maneira explícita, mas se mantendo através de padrões e interpretações que parecem individuais, mas são coletivamente construídas.

Essa lógica também atravessa as relações entre as próprias pessoas negras nesses espaços, porque quando surge outra mulher negra, o que poderia ser identificação, muitas vezes, vem acompanhado de uma tensão difícil de nomear, não por uma rivalidade natural, mas porque o ambiente já foi estruturado a partir da escassez, como se existisse uma quantidade limitada de reconhecimento, de validação e de permanência, o que gera comparação, vigilância e um esforço ainda maior para se destacar, não como escolha consciente, mas como reflexo de um sistema que distribui oportunidades de forma desigual.

No fim, o racismo estrutural também se sustenta nessas camadas mais sutis, na exigência constante de excelência, na ausência de segurança para errar e na forma como até possíveis alianças são atravessadas por uma sensação de disputa, é um desgaste contínuo que não aparece nos indicadores, mas atravessa toda a experiência profissional, porque o problema nunca foi só entrar, é permanecer em um espaço que continua exigindo prova constante de pertencimento, como se estar ali ainda precisasse ser justificado o tempo todo.

Apresentação de experiências desenvolvidas com as turmas

Trago aqui uma breve exposição da prática educativa que foi desenvolvida com a turma no ano de 2024, com as turmas da Educação Infantil (Grupos 4 e 5) vem para esse estudo como uma reflexão sobre o compromisso e o seu papel como educador no processo de aprendizagem dos estudantes.



Estratégia de aprendizagem / desenvolvimento

ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM / DESENVOLVIMENTO		
	COMANDAS / MOMENTOS / ETAPAS/ CICLOS	MATERIAIS RECURSOS UTILIZADOS
1º MOMENTO / PASSO	ACOLHIDA DOS ALUNOS COM LITERATURAS, ATIVIDADES DE ROTINA, MÚSICAS, ORAÇÃO, CHAMADA, MOMENTO LITERÁRIO NA RODINHA, OS DIREITOS DAS CRIANÇAS, SEGUNDO RUTH ROCHA. EXIBIÇÃO DE UM VÍDEO, DA MÚSICA INFANTIL: https://www.youtube.com/watch?v=13oK5UPw8 , Aline Barros - Você é Especial - DVD Aline Barros e Cia CONVERSAÇÃO SOBRE A MÚSICA OUVIDA	BAÚ DAS NOVIDADES, LITERATURAS, NOTEBOOK, CAIXA DE SOM 
2º MOMENTO / PASSO	NO SEGUNDO MOMENTO, A PROFESSORA SOLICITA QUE A CRIANÇA SE OLHE NO ESPELHO QUE TEM	ESPELHO

PASSO	NO INTERIOR DA SALA DE AULA, ORIENTAÇÃO PARA OS ALUNOS SE OLHAREM NO ESPELHO, OBSERVANDO SUAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, COM QUEM SE PARECE, OBSERVANDO AS MÃOS, OS PÉS, FORMATO DAS UNHAS, DEDOS, ... 	
3º MOMENTO / PASSO	NO TERCEIRO MOMENTO SERÁ COMPARTILHADO COM A TURMA PAPEL DE OFÍCIO PARA QUE OS ALUNOS FAÇAM O CONTO DO DAS MÃOS OU USEM TINTAS COLORIDAS; ORIENTAÇÃO PARA QUE OS ALUNOS ESCRIVAM O SEU NOME DA FORMA QUE SOUBEREM. REGISTRO DO NOME NA LISTA DE PRESENÇA PELO PROFESSOR (ESCRIBA), NO PAPEL	PAPEL OFÍCIO COLORIDO, HIDROCORES, TINTAS, PINCEL, PILOTO PARA QUADRO BRANCO, PINCEL PERMANENTE, PAPEL METRO, QUADRO BRANCO

	METRO, QUADRO OU ATRAVÉS DA FICHA DO NOME.	
4º MOMENTO / PASSO	COLAGEM DAS MÃOS DESENHADAS PELOS ESTUDANTES NO PAPEL OFÍCIO COLORIDO, ALUNOS NO CARTAZ CONSTRUÍDO PELA TURMA	COLA, TESOURAS,
5º MOMENTO / PASSO	DANDO CONTINUIDADE A PROPOSTA DA AULA OS ALUNOS IRÃO ASSISTIR O VÍDEO, OUVIR E DANÇAR A MÚSICA: DIREITOS DAS CRIANÇAS	CAIXA DE SOM, NOTEBOOK, PENDRIVE,
6º MOMENTO / PASSO	CONVERSANDO SOBRE A MÚSICA OUVIDA: DIREITOS DAS CRIANÇAS.	CAIXA DE BRINQUEDOS, BAÚ DAS NOVIDADES,

5º MOMENTO / PASSO	DANDO CONTINUIDADE A PROPOSTA DA AULA OS ALUNOS IRÃO ASSISTIR O VÍDEO, OUVIR E DANÇAR A MÚSICA: DIREITOS DAS CRIANÇAS	CAIXA DE SOM, NOTEBOOK, PENDRIVE,
6º MOMENTO / PASSO	CONVERSANDO SOBRE A MÚSICA OUVIDA: DIREITOS DAS CRIANÇAS.	CAIXA DE BRINQUEDOS, BAÚ DAS NOVIDADES,
PASSO	NO MOMENTO DA BRINCADEIRA, A PROFESSORA IRÁ OFERECER DIFERENTES BRINQUEDOS PARA AS CRIANÇAS.	DIFERENTES BRINQUEDOS,

Desenvolver e apresentar nas práticas pedagógicas diferentes jogos, brincadeiras e brinquedos afro-brasileiros possibilitam reflexões promovendo o respeito entre todos, combatendo o preconceito desde a Educação Infantil. Trago um breve relato sobre o desenvolvimento das aulas na Turma de G4 e G5 em que várias práticas foram desenvolvidas pela educadora com a turma da Educação Infantil a partir do projeto Diversidade Cultural, Você é Especial! As quais foram organizadas, planejadas, realizadas, respeitando os Direitos de Aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se e também os Campos de Experiências: O eu, os outros e nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; e Espaços, tempos, quantidades.

As atividades propostas tiveram como objetivos refletir, promover a interação, participação, respeitar às diferenças, valorizar os povos que contribuíram na formação do brasileiro, destacando a importância de cada cultura. De modo a contribuir no desenvolvimento de todas as crianças da turma da Educação Infantil, Grupo 4 e Grupo 5. Durante a realização dos jogos, músicas, contações de histórias, construções coletivas, algumas brincadeiras afro-brasileiras: picula no interior da escola, quebra-pote, brincadeiras de rodas, brincando com sacos plásticos e/ou construção de pipas com os alunos, diferentes cantigas, pulando amarelinha, dentre outras brincadeiras que foram exploradas e ainda estão sendo implementadas no planejamento das aulas a partir das orientações recebidas na formação EREER.

Através das interações, brincadeiras e com atividades diversificadas trazidas pelo educador, as crianças conhecem o próprio corpo, o mundo em que vivem e seus objetos, imitam os comportamentos dos adultos à sua volta, assimilando valores e hábitos culturais, elaboram sentimentos e situações vividas.

Durante as fases de preparação e aplicação de atividades a serem realizadas no período de desenvolvimento do sequência didática que levou mais de um mês, outras metodologias e estratégias foram inseridas:

- Construção de crachás, conhecer história do seu nome;
- Contação de uma história para a turma. História: A Cor Bela de Mirela, autora Jucele Santos e ilustrações de Sérgio Pereira, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5dC0RypVYsc&ab_channel=Hist%C3%B3ria-sinfantisFranciscadeAssis;
- Conversação com os colegas da turma e com a família sobre a história ouvida (momento da oralidade). Nesse momento da conversação, cada aluno relatou suas características, preferências, o que gostou e o que não gostou na história, o que observou durante a história. Após ouvir a história e fazer um momento de conversação, os alunos fizeram um registro da história ouvida através de desenhos em uma folha de papel ofício;
- Utilização de papel ofício, lápis de escrever, lápis de cor, ou giz de cera, imagens de diferentes pessoas, imagens sobre a diversidade entre as pessoas; somos diferentes, respeito às diferenças, distribuídas na turma para a exploração e diálogos entre os alunos;
- Utilização de diferentes recursos como celular, notebook, computador, caixa de som, livros, revistas, jornais, diferentes materiais impressos, folhetos, panfletos, músicas, poemas, diferentes gêneros textuais, lidos, escritos, cantados;
- Apresentação da música para que os alunos possam ouvir e dançar: Normal é ser Diferente – Grandes Pequenininhos.

- Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oue-Afq_XJrg&ab_channel=GRANDESPEQUENINOS;
- Levar as brincadeiras, cantigas de roda para a sala de aula: a professora propôs para a turma a brincadeira com a música Estátua Diferente-Tio Ricardo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QAGphdpM8a4&ab_channel=TioRicardoBrincadeiraCantada;
 - Apresentação do vídeo da brincadeira com música Estátua Diferente- Tio Ricardo para a turma da Educação Infantil;
 - Construção de cartazes, desenhos criativos, espontâneos, sobre diversidade cultural, trazendo para a roda de conversa a importância de respeitar e valorizar todas as pessoas que contribuem e contribuíram na formação do povo brasileiro.

Mesmo com alguns entraves encontrados ao longo do ano letivo escolar, não podemos desistir, acreditamos no processo de aprendizagem das crianças, buscando novas estratégias, refletindo sempre as práticas pedagógicas desenvolvidas. A nossa própria rotina escolar, as rotinas escolares precisam ser planejadas e organizadas, de acordo com o Referencial Franciscano, levando em consideração a BNCC, que traz os Direitos e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, Campo de Experiências, estudo e desenvolvimento da temática para o ano letivo e, também, respeitando as diferenças entre as crianças e seus responsáveis. A educadora deverá fazer as intervenções necessárias para que todos participassem da proposta. A aprendizagem acontece a partir de como o conhecimento é construído, e para que isso aconteça, depende do desenvolvimento em processo dos saberes pedagógicos e das relações afetivas.

Aproveito a oportunidade para relatar também sobre a importância de fazer cursos de Formação Especial Inclusiva para

possibilitar o melhor desenvolvimento das aprendizagens de todas os discentes, respeitando as suas individualidades, permitindo que a inclusão e o respeito às diferenças de fato aconteça no ambiente escolar. Costumo utilizar também a música com as turmas da Educação Infantil. O trabalho com a música na Educação possibilita nos diferentes segmentos da Educação Infantil. Diferentes Literaturas Infantis antirracistas foram utilizadas, papel ofício, lápis de cor ou giz de cera, aparelho celular e imagens sobre a diversidade para as crianças observarem, fotos, áudios, vídeos, computador ou notebook,... Foram alguns dos recursos que foram utilizados durante a aplicação da prática educativa sobre a diversidade e a inclusão.

A diversidade acontece no espaço da sala de aula ao observarmos desde o início do ano letivo, a composição da turma; podemos perceber que a turma não é homogênea. Durante o desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva, o processo de aprendizagem da turma foi possível perceber que alguns resultados foram alcançados como: reflexão sobre o respeito às diferenças; interação/envolvimento entre os colegas; participação e desenvolvimento nas atividades propostas.

O processo de avaliação dos estudantes aconteceu durante todo o processo e a partir do seu desenvolvimento individualmente e/ou no grupo durante a realização nas atividades propostas pela professora. A educadora fez/fará as intervenções necessárias para que todos avancem. A aprendizagem aconteceu a partir de como o conhecimento foi construído, e para que isso acontecesse, dependeu do desenvolvimento em processo dos saberes pedagógicos e das relações afetivas e, por isso, é necessário fazer uma avaliação contínua e formativa dos avanços de cada criança e, também, de suas dificuldades. A avaliação precisa acontecer de forma diagnóstica, contínua e coletiva durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Através das atividades propostas, a educadora desejou buscar o envolvimento de todos os alunos na atividade de modo a promover a inclusão. Sendo observado a participação dos alunos e a realização das atividades, bem como analisar o que os alunos trazem em relação à construção da sua identidade de forma positiva.

Considerações finais

Ao finalizar este trabalho, foi possível perceber a importância do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), desenvolvido na Cidade de São Francisco do Conde-BA, através dos estudos de módulos com as temáticas voltadas para os conhecimentos, propondo práticas antirracistas nos diferentes espaços educativos, com o objetivo de refletir ações e posturas, muitas vezes, repetidas sem respeito ao outro.

Visando ao bom desenvolvimento da prática educativa apresentada e outras desenvolvidas ao longo do ano letivo, a pesquisadora buscou participar ativamente desse Ciclo Formativo a partir dos encontros presenciais, on-line, atividades individuais, em grupo, discussões, observar melhor a realidade da sua sala de aula, contextualizando sempre com a realidade trazida e apresentada pelos educandos.

Participar do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais: afrobrasilidades e africanidades na Educação Básica (ERER), foi e será muito bom para o desenvolvimento como educadora e pesquisadora no âmbito educacional, mas é indispensável que os conhecimentos e estratégias para um ensino antirracista sejam abordados e implementados nos planejamentos diários do trabalho escolar e educativo. Reafirmo que a Formação ERER foi de extrema importância para o melhor desenvolvimento

da minha prática educativa e, assim, contribuir da melhor forma possível no processo de aprendizagem de todos os estudantes.

Referências

A COR BELA de Mirela. YouTube. [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5dCORypVYsc>. Acesso em: 11 abr. 2026.

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

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

BRSIL. **Lei n. 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.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, [2017]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRINCADEIRA COM MÚSICA ESTÁTUA DIFERENTE - **Tio Ricardo**. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QAGphdpM8a4>. Acesso em: 11 abr. 2026.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Anísio Garcez Homem. São Paulo: Editora 34, 2020.

NORMAL É SER DIFERENTE - **Grandes Pequenininos**. YouTube, [s.d.]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oueA-fq_XJrg. Acesso em: 11 abr. 2026.

SÃO FRANCISCO DO CONDE. **Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular Franciscano**. São Francisco do Conde: SEDUC, [ano de publicação - a preencher pela autora].

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, UMA BREVE ANÁLISE REFLEXIVA DO BERÇÁRIO E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Noêmia Verúcia Almeida Pereira

Professora cursista do curso ERER, do Polo de Camaçari. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com especialização em Gestão com Ênfase em Coordenação e especialização em Ensino da Matemática. Atua como professora da Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas, e como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Eliza Dias de Azevedo, no município de Camaçari. Possui experiência nas áreas de alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e Educação Antirracista e afro-brasileira. Em 2017, recebeu premiação em nível estadual no Prêmio Professores do Brasil, com projeto antirracista voltado para bebês, e, em 2024, foi novamente premiada pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) com projeto antirracista para bebês.

E-mails: noemiaverucia@gmail.com / noemiapereira@educa.camacari.ba.gov.br

RESUMO

Este relato reflexivo sobre a experiência da professora Noêmia Verúcia Almeida Pereira numa perspectiva educativa antirracista com as turmas do berçário, onde atua há mais de uma década nesta perspectiva no Centro de Educação Infantil Doutor Djalma Ramos, em Lauro de Freitas e também na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Eliza Dias de Azevedo em Camaçari. Trata-se do relato da experiência autorreflexivo da educadora com suas turmas de trabalho bem distintas, onde ela relata de forma breve algumas de suas práticas, a análise destas atividades e seus resultados não só junto aos seus alunos no espaço educativo, mas também em como essas atividades e sua condução reverbera na vida deles. A análise sincera advém de perceber como o trabalho com educação antirracista perpassa várias dimensões além do aluno. Dessa forma, a reflexão não se limita aos alunos, mas perpassa a comunidade escolar interna e externa no envolvimento com educação antirracista.

Palavras-chave: Berçário; Educação antirracista; Educação de Jovens e Adultos; Reflexão.

Introdução

Ao longo desses vinte seis anos de vivência professoral, sendo os últimos doze desses na Educação Infantil, e dez anos com Educação de Jovens e Adultos. Na Educação Infantil, venho com o coletivo de colegas trabalhando nessa modalidade e eu com o público de berçário, essa experiência levou-me a revisitar minha práxis muitas vezes. Este relato inicia com minha experiência e reflexão com esse público. Finaliza o relato com EJA. Ele traz a descrição de algumas de suas atividades com o grupo do berçário há mais de uma década, numa perspectiva antirracista, bem como sua atuação mais recente com a Educação de Jovens e Adultos nessa perspectiva.

Dessa forma, o trabalho com a educação antirracista na educação infantil, especialmente com bebês, tem me levado a um constante processo de reflexão e transformação pessoal e profissional. Compreendo que essa prática exige um olhar sensível, afetivo e afroafetivo, atento às múltiplas dimensões que constituem os sujeitos em uma sociedade marcada pelo racismo. Esse movimento implica autoanálise contínua da práxis, reconhecendo que a educação antirracista vai além de atividades pontuais, sendo um caminho de formação permanente e compromisso ético. Ao longo da minha trajetória, percebo minha própria transformação enquanto educadora, entendendo que essa prática requer aprofundamento teórico, sensibilidade e disposição para intervir diante das situações de racismo.

No meu caso, em especial, tanto com os bebês, como com a EJA na alfabetização, toda a criação metodológica é autoral, porque ainda é algo que está sendo construído. Educação antirracista para os bebês na prática é algo inovador, o mesmo acontece com EJA, com turmas de alfabetização. Com a Educação Infantil, minha

experiência com a prática já vem há mais de uma década. E com a EJA, mas recentemente, aliás motivo pelo qual entrei na formação pela UNILAB. Precisava ver como Camaçari estava pensando esta linha de abordagem teórica, metodológica e como poderia aplicar para a Educação de Jovens e Adultos. Com eles, os adultos, minha prática estava sendo muito incipiente. Assim este relato começa com a da educação antirracista para bebês, experiência esta dada no Centro de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas, depois segue com o relato da turma de Educação de Jovens e Adultos para alfabetização.

Relato

Uma consideração importante ao desenvolver educação antirracista em situações como de um projeto, uma atividade, uma sequência didática que é preciso pesquisar as temáticas antirracistas para o Ensino das Relações Étnico-raciais. A atualização faz-se necessária, mesmo com as dificuldades que educadores têm, por conta de seus muitos afazeres escolares que demandam um tempo que extravasa, muitas vezes, o espaço educativo. Ainda existem aqueles que, como eu, trabalham nos três turnos. Como o que está sendo estabelecido como metodologias neste relato, são novas formas do fazer educativo a partir da pesquisa da cultura negra, afrodiaspórica e indígena. Quando esse processo acontece pode-se dizer que estamos diante de um processo criativo, pois quando se trata de educação antirracista para bebês esse movimento é altamente inovador e requer a habilidade de uma práxis criativa para a adequação ao público. E com relação à EJA também. Este relato iniciará com a experiência com o grupo do berçário e terminará com a turma alfabetização de jovens e adultos.

Para a aplicação das atividades no berçário, é importante a percepção de como a turma funciona, desde o grupo adulto, que cerca o bebê e até o bebê na sua individualidade. Dessa forma, permite a aplicação e monitoramento das atividades e projetos da melhor forma possível. Também cabe neste olhar, verificar quais motivos determinado bebê não responde ao objetivo da atividade. Explorar isso pode ajudar no processo de repensar a atividade e a sua aplicação. Aqui é o processo de olhar com os olhos do bebê.

Quando se pensa em práticas educativas antirracistas para bebês, é imprescindível que o princípio de que seja uma vivência para experiência da felicidade. Aqui o conceito ampliado pela coordenadora Fátima em sua tese de mestrado, que defende que bebês e crianças negras tenham uma experiência de felicidade no ambiente educativo. Pois, não basta ser antirracista é necessário que bebês e crianças pequenas do CMEI Dr. Djalma Ramos vivam o encantamento dessa educação, sobretudo com os bebês que a prática deve ser muito afroafetiva e feliz. No entanto, há que se dar conforme a fase de desenvolvimento psicomotor dos nossos queridinhos. Elas devem propiciar o prazer de estar participando, de estar vivenciando. Isso porque, mesmo tão pequenos, a humanidade já expressa desde sempre. Alguns podem não estar predispostos a participar das atividades propostas, em dado momento, isso deve ser respeitado. É permitido sim o incentivo, as estratégias de conquista da atenção e de participação do bebê. No entanto, forçá-lo não constitui técnica de aprendizagem para a felicidade.

Além do que foi mencionado acima, o ambiente onde vai ser realizada as atividades devem ter elementos fortalecedores da identidade cultural africana e afro-brasileira e indígena. Sabemos que muitos dos espaços públicos não possuem recursos suficientes

para dar conta dos materiais que são necessários, mas alguns desses apetrechos podem ser encontrados no nosso cotidiano.

Deve-se pensar também na compra de recursos decoloniais com as finanças públicas disponíveis. Num espaço privado possivelmente seja mais fácil a aquisição desses materiais por conta de não existir normas para compra de tais elementos. No CMEI Dr. Djalma Ramos pudemos comprar alguns desses recursos devido a uma premiação pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades para nossa CMEI em nome da nossa coordenadora Fátima Santana dos Santos em 2022. Entre os recursos comprados, foram adquiridos tecidos africanos, tambores, peneiras, redes, equipamentos tecnológicos, cestos etc. Muitos desses materiais não podem ser comprados com recursos públicos. Usamos esse material em muitas atividades propostas.

A parceria família-escola é fundamental para que o processo de compreensão e participação nas atividades propostas durante a execução do projeto aconteça. Essa visão está estabelecida também em nosso Projeto Político e Pedagógico, mas como se trata de turmas do berçário ganha um lugar de significativa importância. Isto porque os pais e família são precursores de conhecimento ancestral. De modo que os bebês vivam a experiência da felicidade no espaço do CMEI, no agora. Enquanto com o adulto que os cerca, a pretensão é que as atividades alcance-os de um outro lugar, o da continuidade através da reverberação dos saberes pelo relato oral da impressão da experiência. O ancestral familiar como perpetuador da experiência. Trago aqui o relato breve de uma atividade em que convidei os avós para fazermos uma discussão em relação aos cabelos crespos. Enquanto falávamos, eles relataram suas vivências. Um avô que obrigou seu neto negro a cortar o cabelo, relatou o quanto se sentia inseguro com a ação da polícia, cortar

o cabelo era uma forma de proteger o seus. Através da conversa, o avô obteve percepção do quanto sua visão estava influenciada pelo preconceito estrutural.

A família também deve ter a experiência da felicidade. Assim, trago uma experiência do meu projeto que foi premiado em 2024 pelo Centro de CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), aqui a atividade “O futuro é agora” que trouxe para a família dos bebês, em 2023. As imagens de seus bebês projetadas com becas numa apresentação em slides, mostrei para eles um futuro de sucesso para seus bebês, foram vistos como alguém que assumiu carreiras de destaque e sucesso na sociedade, juízes, advogados, médicos, professores, desembargadores, atletas. Ao apresentar de surpresa as imagens para os pais, muitos deles ficaram muito emocionados. Alguns nunca tinham pensado nessa projeção tão empoderada de seus bebês. Eles puderam ver com os olhos do que venha a ser uma educação antirracista. Os agradecimentos e a parada para as fotos com a imagem do slide, fez com que eles parassem para ver além do bebê, ver o humano em formação que depende de nós para ser o melhor. Educação antirracista é também propor que podemos ser o melhor e começa desde muito cedo.

Outro grupo que deve ser tocado com uma formação em educação antirracista e para o Ensino das Relações Étnico-Racial são os demais servidores que fazem parte do contexto de sala de aula e da unidade educativa. Se o professor por um lado deve ficar atento ao seu fazer pedagógico, para que seja de fato antirracista, aqueles que cercam os nossos queridinhos devem estar atentos também, falo aqui dos outros funcionários. Caso contrário, tudo que se faz de um lado pode ser desfeito do outro. Por isso, os projetos devem envolver também esse público. Assim, reuniões, encontros, e até

mesmo a entrada de um projeto são momentos formativos para famílias e funcionários.

No entanto, pessoas negras não são todas iguais, e fulano por melhor que seja, não representa todos os negros. Dessa forma, é preciso romper com a estratégia do “negro único”: Não basta ter pessoas uma pessoa negra para considerar que determinado espaço de poder foi “dedetizado contra o racismo”. A herança escravista faz com que o espaço de trabalho seja particularmente racista. – o que também o torna um dos espaços em que a educação pode ser mais transformadora. A primeira etapa é sempre questionar o status quo: essa é a melhor maneira de não reproduzir as variadas formas de racismo no ambiente de trabalho (Ribeiro, 2019, p. 52).

No quilombo Caji, assim é chamada a turma do berçário, venho ao longo do tempo de atuação com esse público tentando através de diversas atividades fortalecer as marcas identitárias e de pertencimento dos bebês com os seus e com as personalidades trabalhadas, o acesso a uma imagem positiva de quem se é. No projeto que realizei em 2023 com a personalidade Larissa Luz, pude, além de trabalhar a identidade dos bebês, através de espelhos e imagens impressas, levei também as imagens da família em móveis, como ancestral mais próximo para eles viverem a experiência do encontro com os seus, mesmo no momento em que não se fazem presentes dentro da sala. E os bebês viveram esse encontro com muita euforia, felicidade real, sentiram que a afroafetividade trata-se de viver a amorosidade como educação antirracista. A essa atividade dei o nome “Com minha ancestralidade encontrei minha identidade”, a partir daí ressignifiquei a atividade, agora as fotos seriam então reaproveitadas e encadernadas, fazendo o “álbum de

Família”, onde apresentei aos bebês nos cotidiano da rodinha da sala. As imagens agora junto com a imagem de Larissa Luz ganhavam o centro das atenções do berçário, o momento da contação de história, era sua própria história. Desse modo, ancestralidade, identidade, representatividade e pertencimento caminham juntas.

Antes de estabelecer as leis 10.639/03 e 11.645/08 e mesmo após, espaços educativos sobretudo de educação infantil eram decorados com imagens infantilizadas de pessoas brancas e quando não animais e desenhos animados tomavam as paredes dos espaços. Era como se não existissem presentes pessoas pretas e pardas e que estas não fizessem parte do contexto escolar, nem da sociedade. Quando não, nas poucas vezes expressados das formas mais negativas. Aqui em nossa CMEI trazemos para o nosso espaço o conceito de nossa colega de trabalho Cristiane Melo que são afro-ambientes onde o espaço pedagógico, nossas paredes retratam as imagem de personalidades negras de sucesso, a imagem das crianças como protagonistas e elementos africanos, afrobrasileiros e indígenas para decorar. O contato visual dos bebês e crianças pequenas com esses elementos étnico-raciais que correspondem a sua origem estimula a percepção de normalidade de sucesso. O bebê e sua família são protagonistas.

Todo o trabalho com bebês exige do educador um olhar atento às singularidades de cada um, pois, mesmo em fases semelhantes de desenvolvimento, cada grupo constitui-se de forma única. Ao longo da minha experiência, compreendi que considerar essas diferenças é fundamental na elaboração de propostas e atividades. Em uma prática sobre ancestralidade e identidade, um bebê não reconheceu a mãe em imagens apresentadas, o que me levou a rever a proposta a partir do seu olhar. Ao incluir uma nova foto, mais próxima de sua referência cotidiana, ele passou a reconhecê-la,

evidenciando como o processo de identificação está ligado às experiências e percepções do bebê. Isso reforça a importância de práticas que fortaleçam a identidade e o sentimento de pertencimento desde a primeira infância.

No Centro de Educação Infantil em que trabalho, escolhemos anualmente uma personalidade negra feminina para nortear as práticas, a partir de pesquisas que se transformam em atividades pensadas para os bebês, considerando aspectos sensoriais, segurança e estímulo à curiosidade. No contexto da educação antirracista, a participação da família é fundamental, fortalecendo a parceria com a escola e promovendo trocas afro-afetivas. Como exemplo, destaco a experiência “Agbalá Ancestral”, realizada no pós-pandemia, em que bebês e familiares participaram de um banho com ervas em ambiente afro-ambientado, resgatando saberes ancestrais e fortalecendo vínculos. A atividade gerou envolvimento e repercussão positiva, sendo levada também para o cotidiano das famílias.

Além da pesquisa com personalidade escolhida, a atualização, o aprimorando com autores que está promovendo a discussão para o Ensino das relações Étnico-Raciais para compreensão melhor de como se dará a prática de modo que os educandos e toda a estrutura educativa seja tocada da melhor forma possível com embasamento teórico. Aqui chamo a atenção para que o suporte teórico esteja presente nas formulações metodológicas, até mesmo para não cometer erros ou infringir em prática preconceituosa e reforçadora de racismo.

A oportunidade de trabalhar com Ensino para Relações Étnico-Raciais para um público tão pequeno permite que toda a condução da prática cotidiana perpassa por esses vieses. Não é só nos momentos estanques de projetos, de aplicação da prática que se

deve pensar uma educação antirracista. Além de abarcar todos os setores do espaço educativo ela deve estar o tempo todo, mesmo naqueles momentos em que não se está trabalhando diretamente com a temática. Isso porque, nos mínimos detalhes da condução do fazer em creche e pré-escola nos momentos do cuidar e do brincar, que são bastante intensos, pode ocorrer situações onde o modo de como se faz, podem ser reforçadores de racismo.

O olhar atento do educador aos efeitos das atividades na vida dos bebês e crianças possibilita uma avaliação crítica e a escuta de suas devolutivas, que orientam a prática pedagógica. Mesmo os bebês, em suas formas sutis de comunicação, expressam preferências que precisam ser consideradas, reconhecendo-os como participantes na construção do currículo, conforme a ideia de crianças curriculantes, defendida pelo professor Dr. Sidnei Macedo. Em uma atividade com argila, ao perceber a rejeição dos bebês à textura, foi necessário ressignificar a proposta, substituindo por biscoito, o que permitiu a realização da atividade. Essa experiência evidencia a importância de escutar e adaptar as práticas a partir das respostas das crianças.

O planejamento das atividades no projeto devem, de preferência, obedecer a uma sequência crescente de atividades. E essas atividades devem estar organizadas de forma a perceber o ambiente onde vai ser aplicada, considerar se tem as devidas condições de aplicação, observar algumas situações: Quais vantagens e desvantagens do lugar? Qual seria o melhor horário? Se devem ser repetidas até promover uma assimilação por parte dos bebês ou se serão utilizadas em um dado momento? Essas reflexões são necessárias para que a aplicabilidade da atividade seja um sucesso. Além de que para a assimilação dos bebês de algumas atividades faz-se necessário que eles possam estar em contato constante com

determinadas atividades, num movimento de repetição cotidiana, principalmente as atividades que envolvam música, imagens de personalidades, sua identidade, contação de histórias e alguns tipos de brincadeiras.

O monitoramento da aplicação da atividade faz-se imprescindível no que tange ao como se dará em relação aos bebês, sobretudo em salas onde a quantidade de bebês é muito grande em relação à quantidade de adultos envolvidos com o fazer pedagógico. Algumas atividades podem e devem ser realizadas com todo o grupo presente. Outras devem ser trabalhadas em pequenos grupos. Isso porque os bebês não têm noção das consequências e é preciso assegurar a sua segurança e também o sucesso da execução da atividade. Não levar em consideração esses aspectos podem contribuir para o fracasso da atividade.

Outro aspecto a ser considerado é que, os adultos envolvidos diretamente com a atividade devem ter uma compreensão de como se dará a atividade. O papel de cada um é importantíssimo. A maioria dos bebês fazem suas necessidades básicas sem anunciar claramente. Isso pode acontecer durante a atividade. O direcionamento de quem será responsável por cada variável durante a aplicação da atividade é necessário. Confesso que aqui é necessária uma constante avaliação de como e quando é necessário fazer os ajustes.

Quando se trabalha com público tão pequeno é importante considerar o material a ser utilizado e seu monitoramento. Alguns recursos podem ser perigosos, sobretudo porque os bebês não têm noção de consequências, são muito rápidos e sua experiência sensorial inicia pelo processo oral. Levar em consideração esse aspecto ajuda na determinação de material a ser utilizado, no como deve ser realizada a atividade. Educação antirracista para bebês requer do educador um olhar de muito cuidado no como se dará a prática.

Todo projeto é composto de um porquê e um para que. Um olhar crítico e analítico sobre como está estruturada nossa sociedade ajuda na elaboração de um projeto com significado. Perceber os reflexos dessa constituição no meio onde está inserida a unidade educativa pode ajudar nos direcionamentos do projeto, de como se dará e quais caminhos são possíveis para aquela comunidade escolar. Ajuda na argumentação para propor uma educação antirracista e de gênero. A atenção dada ao meio onde está imersa o local onde a educação está acontecendo constitui objetivo central para o trabalho com uma educação antirracista. Trago como exemplo o ano de 2025 no qual o assunto que veio ao centro das discussões na sociedade brasileira foi adultização das crianças, que perpassa várias abordagens.

Nas atividades do projeto do ano de 2025 trago a importância do direito a brincar e ser feliz, do brincar com os bebês, do afroafeto que envolve o brincar, sobre como o brincar desenvolve aspectos de compreensão; como conhecimento do próprio corpo, limites e potencialidades, ajuda na interação social. Tudo isso numa perspectiva antirracista e de gênero.

Assim resgatei a personalidade de Mariene de Castro, que já havia trabalhado antes, de uma outra forma, e o seu repertório musical de cirandas cantadas por ela. Realizei várias atividades, inspiradas nas cirandas infantis cantadas por ela. Entre as que realizei vou destacar aqui, uma atividade do projeto que nomeei Ciranda Ancestral, por ser uma proposta de ciranda com a família, o ancestral que o bebê reconhece. Ela foi realizada próximo ao encerramento do ano letivo, em que conversamos sobre o direito de brincar, fortalecimento dos laços afetivos, uso abusivo e sem controle de telas e finalizamos com uma ciranda composta por pais, bebês e o grupo adulto do berçário, ao som da personalidade de mulher negra de sucesso, Mariene de Castro.

Contudo a atividade Ciranda ancestral trouxe para mim uma reflexão sobre o processo de maternidade e a questão de gênero. Em primeiro lugar, a atividade foi direcionada à família, e somente as mães, irmãs e amigas compareceram, ou seja, o público feminino. Mostrando dessa maneira, que o acompanhamento da educação é um problema delegado socialmente ao público feminino, se for sucesso, a maternidade deu certo, se não der certo, a maternidade é a culpada. O patriarcado culpabiliza a maternidade pelo insucesso da educação dos filhos. No entanto, poucos homens acompanham de perto a educação dos seus filhos de fato.

Quando fiz a atividade Ciranda Ancestral, na abordagem dos conteúdos direito de brincar e uso excessivo de telas e consequências para o desenvolvimento dos bebês e crianças, direcionada à família, fiz um questionamento em que eu gostaria de saber da recordação delas das brincadeiras de suas infâncias. O silêncio diante do questionamento na mediação, me fez buscar novas estratégias. Perguntei a idade média delas, a mais velha presente no dia, tinha 27 anos e já tinha uma filha de 14, às outras com menos idade e já eram mães em condições semelhantes. Aquele silêncio em resposta ao brincar delas na infância me disse muito, mostrou uma verdade impactante, ao menos para mim. As mães que eu estava dirigindo a atividade, também sofreram com o processo de adultização no qual gostaria de trabalhar com os meus alunos. “Como uma pessoa que não brincou poderia compreender a importância do brincar e do espaço como lugar onde o corpo, mente, e emoção aprende?”.

Contudo, foi uma atividade lindíssima, de aprendizado, de troca afetiva e, acima de tudo, colocou-me mais uma vez num estado de reflexão profunda, quem eram aquelas meninas, mulheres, mães que tentavam com um pouco que tiveram de infância,

de afetividade, de direcionamento de vida fazer o melhor? Embora o projeto tenha terminado, algumas mães chegaram até mim, após a finalização do ano letivo com os bebês. Isto porque, precisei que algumas delas fossem até a creche para realizar a avaliação de desempenho do meu trabalho de professora, ela é um documento feito pela prefeitura para pais e estudantes avaliarem seus professores conforme alguns critérios. Assim, aproveitei para conversar com algumas delas e isso foi enriquecedor. Elas trouxeram suas infâncias de “abandono”, de pobreza, de dificuldades com estudos, trouxeram histórias de relacionamentos abusivos, de ser a irmã que teve que cuidar dos irmãos para mãe trabalhar, de maternidade precoce e sem planejamento etc. Não tem como se trabalhar raça sem gênero. É preciso empoderar e preparar mães afrodescendentes para auxiliar seus filhos no caminho do sucesso. Esse foi meu entendimento ao final desse projeto e da atividade com a família. A sociedade costuma julgar as mulheres quando seus filhos “falham”, dificilmente elogiam elas quando são “sucesso”, às vezes, são colocados como sortudas.

Num país onde até o momento apresenta-se o ser negro com a imagem negativa, e esta forma sendo reproduzida pelas escolas e meios de comunicação. Bebês, crianças bem pequenas e pequenas devem viver a experiência de uma educação antirracista feliz e positiva. O fato de trazermos para o trabalho com educação antirracista personalidades femininas negras de sucesso, que representem modelo positivo para o empoderamento de nossos pequenos é importantíssimo, é o combate efetivo ao que está posto pelas estruturas sociais. Dizer para os nossos pequeninos que eles podem ser um sucesso através de uma experiência sensorial educativa antirracista de felicidade, é traçar novas formas de viver a história que está acontecendo agora, para que o futuro possa ser promissor.

O princípio de que a experiência da felicidade deve nortear a prática dentro da sala no que tange aos aspectos do cuidar, do aprender e do brincar dentro de uma educação antirracista com os nossos pequenos, nos move enquanto instituição. Nossos ancestrais viveram a dor, nossos descendentes de hoje poderão viver o que chamamos de felicidade. Para isso deve-se usar uma conduta afroafetiva que deve primar por uma prática vigilante dos adultos envolvidos para que todos os bebês recebam as devidas atenções com igualdade ou com equidade. A dificuldade nos espaços educativos na condução por parte do educador mediador é de assegurar que o tratamento com os bebês deva caminhar para evitar preferências por parte dos adultos envolvidos. Aqui a mediação é que o bebê possa ter preferência, mas que os adultos que os envolve na sala, não. Esse é o ponto delicado da minha condução como professora no espaço de berçário. Além de mim, trabalho com outros adultos para garantir que além do aprender e do brincar, possa acontecer o cuidar. O direcionamento na condução do adulto é que os bebês sejam cuidados com equidade, sendo um ponto delicado, pois pode ser um lugar onde pode ocorrer diversos tipos de preconceito, principalmente o racial. Jussara Santos em sua obra Democratização do colo realiza uma denúncia em que espaço de creche pode ser um lugar reprodutor de preconceito racial. Ela aponta também que bebês negros poderão ser os últimos a ser cuidado, a terem colo.

Mesmo embasados nas leis 10.639/03 e 11.645/08 pode ser possível que as autoridades responsáveis pela educação sobretudo em sistema públicos não apoiem devidamente as instituições que optam por trabalhar com uma educação antirracista. Aguardar que esse entendimento aconteça, para que seja adotada uma educação nessa perspectiva é não fazer parte do processo de mudança. A

forma como é estruturada as Secretarias de Educação ainda em grande parte pensada de forma muito eurocêntrica e comandada por pessoas de origem mais abastada da sociedade, boa parte pensando e defendendo ainda essa forma de fazer educação, muitos se apropriando do discurso, sem que este seja abordado com a seriedade devida. Podem manter o discurso de uma educação para todos, no entanto suas ações mais sutis não correspondem ao discurso. Pode-se perceber, muitas vezes, essas ações configuradas através da indiferença às necessidades materiais dos espaços educativos. Também através de perseguição ostensiva ou até uma nulidade de respostas às necessidades da instituição ou mesmo não reconhecimento quando diante de práticas exitosas.

Portanto, a educação antirracista constitui-se uma forma de reparação, luta e libertação, construída por aqueles que vivenciam as desigualdades e buscam romper com novas formas de opressão, muitas vezes, ideológicas. Trata-se de um processo consciente de reconhecimento da identidade, da ancestralidade e do lugar social, visando a superar imposições e construir caminhos próprios. Assim, configura-se como um movimento de resistência e aquilombamento, que enfrenta discursos superficiais e reafirma a necessidade de garantir, de fato, uma educação de qualidade para a população pobre e negra.

O desejo de trabalhar com educação antirracista de forma mais incisiva também com EJA, no município de Camaçari, numa perspectiva mais ampla e ostensiva, levou-me à formação do EREER promovido pela Unilab. Ela trouxe profundas reflexões, mais do que eu já tinha, meus alunos da EJA são majoritariamente formados por afrodescendentes, pessoas que não tiveram acesso à educação na infância, e tem idade média acima dos 30 anos, que em grande parte vieram do interior, que viveram dores de infância

pela exclusão do sistema governamental, que delibera quem vai ou não ascender socioeconomicamente. Essa exclusão dá-se na medida em que não foram alfabetizados na infância, seja porque o acesso à escola era difícil, ou porque tiveram que trabalhar na infância, e essa falta tem impacto na vida econômica e social de quem não obteve o direito à educação.

Embora o acesso à educação seja dado neste momento, existem muitos atravessamentos na caminhada deles. Porque na vida adulta, existem muitos empecilhos, muitos deles fruto da condição social que está atrelada a questões de raça, condição social e estudo. Assim, trazer a história sobre a ótica dos que foram escravizados que não puderam contar a sua história por muito tempo nos espaços educativos faz-se imprescindível para que também entendam suas próprias histórias.

Portanto, conhecer a história de luta, de sabedoria, de resistência do povo preto e indígena é um movimento de empoderamento dos alunos da EJA. Dessa forma, os exemplos de personalidades negras de sucesso ajudam na elevação da estima de quem foi afetado pelo racismo estrutural.

Contudo, ao contrário dos bebês que lutamos pela experiência da felicidade, com estes, precisamos ter o acolhimento de quem já foi atravessado pela dor que o racismo impõe. Muitos pela experiência escolares de preconceito velado ou não. Muitos sem sequer terem direito à educação na infância. Nesse aspecto, histórias como a de Carolina Maria de Jesus, Juliano Moreira, Antonieta de Barros, Zumbi, Luiz Gama, entre outros, além do trabalho com o conhecimento das histórias do remanescente de quilombo de Cordoaria e da tribo Tupinambás que pertencem ao bairro de Abrantes, onde eles vivem e muitos não conhecem. Esses saberes servirão de fonte de inspiração para o cotidiano da sala de aula.

O início do ano na Educação de Jovens e Adultos é desafiador, marcado por dificuldades de frequência e por um grupo diverso, que chega com diferentes trajetórias e saberes construídos fora da escola. Muitos buscam a leitura, a certificação ou a realização de um sonho, trazendo consigo experiências de vida ricas, apesar das dificuldades que os afastaram do ensino regular, como o trabalho precoce, dificuldades de aprendizagem ou falta de acesso à escola. Assim, a EJA configura-se como um espaço de reparação e valorização dessas histórias.

Além do conhecimento da história de vida deles, procuro perceber o quanto do conhecimento escolar eles já consolidaram. A avaliação de que público estou trabalhando e qual seu conhecimento de mundo, ajuda-me a criar estratégias para que o conhecimento chegue a todos. Isso é bem difícil, já que estou com uma turma bem heterogênea. Também me ajuda no desenho do projeto que contemple esse público.

Este ano, seja pela influência do curso EREER ou pelo incentivo por parte da Secretaria de Educação de Camaçari para o trabalho com relação com gênero, no combate à misoginia e enfoque em ensino voltados por uma Educação antirracista, nossa escola, Elisa Dias de Azevedo, que fica na orla do município, no bairro de Abrantes, resolveu que trabalharia com projetos para a promoção de personalidades negras que se destacaram. Para o primeiro trimestre, foi decidido no coletivo que iríamos trabalhar com Carolina Maria de Jesus.

Contudo, trago aqui neste relato que a formação do EREER da Unilab já mudou minha práxis com a EJA para este ano de 2026, que iniciei trazendo mulheres baianas que atuaram na história do Brasil, este ano tem uma quantidade grande de alunos de sexo masculino, onde a proposta que vejam a contribuição feminina na

história e um debate mais pontual ao feminicídio. Também trouxe a importância do respeito aos diversos gêneros existentes.

Estou trabalhando com o projeto, com a personalidade Carolina Maria de Jesus para este primeiro trimestre. Denominei o meu projeto em curso “Carolina, uma mulher de escrevivência” estou apresentando para eles a biografia, a leitura do Livro “Quarto de despejo”, onde algumas narrativas estão sendo apresentadas por mim no início da aula e outras leituras estão sendo feitas pelos que já sabem ler. Além disso, estou montando atividades de alfabetização baseada na biografia e no livro Quarto de Despejo.

Aproveitei para inserir minha mãe no projeto, Maria de Lourdes Almeida Pereira, como ela é uma idosa e ficou muito interessada na história de Carolina Maria de Jesus, convidei ela para ler um trecho do diário para minha turma e ela não só leu e falou sobre Carolina para minha turma, mas para a Escola Eliza Dias de Azevedo inteira. A atividade que a priori era uma turma tomou a escola inteira, não só os alunos como os colegas de trabalho, alguns terminaram pedindo para ela voltar.

Considerações finais

Mas findo essa reflexão breve, que a maior prática antirracista que posso realizar na Educação de Jovens e Adultos é que possibilite a real alfabetização e letramento dos alunos dessa modalidade. Ler e escrever abre portas, constrói defesa contra exploração da mão de obra, que é verificado em alguns relatos deles como muito abusiva, fruto do processo de escravização, saber ler é premissa para conquistar outros direitos. Saber quem é o público que eu atendo, faz-me sentir mais responsável, talvez por isso evite faltar, por isso também busco o afroafeto para trabalhar com

estes públicos tão extremos, que são delicados, que já sofrem com silenciamentos. Seja porque ninguém os ouça com a verdade necessária. Seja porque há um lapso de espaço entre discurso das gestões públicas e a real necessidade escolar. E assim vão sendo, tratados com indiferença nas suas reais necessidades, nos seus interesses. A reparação aqui é a que traz o acesso ao conhecimento. Conhecimento este que liberta, que faz refletir sobre quem se é no mundo, que promove reais escolhas de um caminho melhor para sua existência, resistência e reexistência. Ambas exigem uma construção de metodologias voltadas para estes públicos. Espero ter força, espero ter tempo, espero ter inspiração, espero ter criatividade e apoio para conseguir isso, porque como professora vejo que terei que ficar ainda mais atenta e reflexiva com a devolutiva dos meus alunos, para a construção de metodologias conforme a necessidade de cada etapa em que leciono.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 9. ed.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Os desafios da diversidade na escola**. São Paulo: Biruta, 2003.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). **Descolonização e educação**: diálogos e proposições metodológicas. Curitiba: CRV, 2013.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Ikákodogbá – “os dedos não são iguais”: dinâmicas socioexistenciais contemporâneas. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). **Tecendo contemporaneidade**: pontos de diálogos sobre educação e contemporaneidade. Salvador: EDUNEB, 2007. p. 27-38.

MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa. **Infâncias-devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus: Editus, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender, mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto do debate sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

PROJETO AFRO-INDÍGENA: EXPLORADORES DO TERRITÓRIO

Carla Valeria Francisca de Castro

Cursista do Polo de Salvador, mestranda em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC / UNEB) na Linha de pesquisa (LPq) 2 Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Especialista, em nível de pós-graduação lato sensu, em Língua Portuguesa, Gestão Escolar, Psicopedagogia, Formação em Educação a Distância, Língua Brasileira de Sinais e Currículo Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pós-graduanda em Docência na Educação Infantil. Pedagoga e Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. Atualmente é servidora pública na Rede Municipal de Salvador atuando como coordenadora pedagógica, vice-gestora e coordenadora do Conselho Escolar no Centro Municipal de Educação Infantil Pio Bittencourt. Participou como co-autora da elaboração do Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador (RCMEI) e dos materiais pedagógicos que compõem o escopo de todo o projeto, participando da sua revisão em 2025. É membro do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI). Assessora Pedagógica da Escola Cecília Meireles, onde atuou como professora do ensino médio, fundamental, coordenadora pedagógica e ainda atua como orientadora educacional. Desempenhou a função de tutora e coordenadora em Educação a Distância (EAD). Já participou como Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e atualmente Formadora do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Tem interesse em pesquisas temáticas que envolvem formação continuada, formação do educador, educação de bebês e crianças bem pequenas e pequenas, primeiríssima infância, infância e práticas antirracistas, inclusivas e que abordam questões de gênero e territorialidade a partir da interseccionalidade.

E-mail: cvfcastro@gmail.com

RESUMO

Durante o ano letivo de 2025, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Pio Bittencourt, foram realizadas, de modo transversal, ações pedagógicas do projeto “Afro-Indígena: Exploradores do Território”, institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade e contemplando todas as turmas, do Grupo 02 ao Grupo 05 da Educação Infantil, com 149 crianças atendidas — sendo elas 69 pretas, 77 pardas e 3 brancas. O projeto envolveu toda a equipe do CMEI, as famílias, a comunidade e uma rede intersetorial, com atenção especial às crianças e mulheres negras, professoras e mães, reconhecendo a centralidade dessas categorias na construção de uma educação inclusiva, antirracista, feminista e

decolonial, que valorize a diversidade das infâncias e promova a dignidade e a equidade. Amparado na Lei nº 11.645/2008, o projeto tem como objetivo promover vivências de (re) conhecimento e valorização das culturas africanas e indígenas como bases fundamentais da identidade brasileira, na perspectiva de uma educação antirracista. Em um primeiro momento, a coordenadora pedagógica planejou, por meio da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), um grupo de estudos com professoras e auxiliares, fundamentado em referenciais teórico-científicos, como os discutidos no Curso de Aperfeiçoamento das Relações **Étnico-Raciais** da UNILAB. Em seguida, o projeto desenvolveu ações que promoveram o respeito **à** diversidade **étnico-racial** e privilegiaram o aprendizado por meio da experiência, da escuta sensível e da valorização das expressões culturais das crianças e de suas famílias. Conclui-se que iniciativas como esta são fundamentais para construir uma educação infantil comprometida com a igualdade racial, o respeito **às** diferenças e a valorização das ancestralidades, fortalecendo o papel da comunidade escolar e soteropolitana na promoção de uma educação antirracista, inclusiva e sensível **às** questões de gênero e territorialidade.

Palavras-chave: Ancestralidade; Antirracismo; Cultura Afro-Indígena; Educação Infantil; Relações Étnico-Raciais.

Introdução

O homem nascera bem longe dali. Quando criança fora, até um dado momento, um moleque qualquer. Um dia aprendera a ler. A leitura veio aguçá-lo a observação. E da observação à descoberta, da descoberta à análise, da análise à ação. E ele se tornou um sujeito ativo, muito ativo. Não era um mero observador, um enamorado das coisas e do mundo. Era um operário, um construtor da vida (Evaristo, 2017, p. 54).

O presente relato foi construído no âmbito das reflexões, estudos e experiências desenvolvidas ao longo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações

Étnico-Raciais (ERER), que contribuiu significativamente para o aprofundamento teórico e metodológico das práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEI Pio Bittencourt. As discussões promovidas durante o curso possibilitaram ampliar o olhar crítico sobre os impactos do racismo estrutural na Educação Infantil, além de contribuir com ações para outros temas in locus como: Práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil; Identidade, pertencimento e valorização das culturas negras; Currículo e diversidade étnico-racial; Literatura infantil afro-brasileira; Representatividade e construção positiva da identidade da criança negra; Decolonialidade e educação; Formação docente e combate às práticas discriminatórias; Escuta sensível e valorização das múltiplas infâncias; Relações entre infância, raça e práticas educativas e Construção de projetos pedagógicos voltados para a equidade racial. fortalecendo a elaboração de ações comprometidas com a valorização das identidades negras e indígenas.

Há treze anos, a instituição vem desenvolvendo ações pedagógicas voltadas ao enfrentamento das implicações do projeto colonialista de sociedade, especialmente no que se refere às desigualdades raciais que atravessam a Educação Infantil. Com a inserção da coordenação no Curso em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), as reflexões e práticas desenvolvidas na instituição foram aprofundadas, dando origem a este trabalho, que articula formação teórica e prática pedagógica. Nesse contexto, compreende-se a criança como sujeito de direitos e as infâncias em sua pluralidade, considerando seus aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos e étnico-raciais.

Entretanto, apesar dos avanços nas diretrizes curriculares e nas teorias contemporâneas, que reconhecem as crianças como sujeitos ativos, ainda se observa, no cotidiano das instituições, a

permanência de práticas marcadas pelo adultocentrismo e por concepções que invisibilizam as infâncias negras. Assim, emerge a seguinte problemática: como efetivar, no cotidiano da Educação Infantil, práticas pedagógicas antirracistas que promovam a escuta sensível, o protagonismo infantil e a valorização das identidades negras, superando discursos e práticas ainda sustentadas pelo racismo estrutural?

Diante dessa problemática, o objetivo deste relato é apresentar e analisar a experiência do projeto “Afro-Indígena: Exploradores do Território”, desenvolvido no CMEI Pio Bittencourt, evidenciando suas contribuições para a construção de um currículo antirracista, inclusivo e interseccional, que articule as dimensões de raça, classe e gênero. O projeto, fundamentado nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, busca promover ações pedagógicas que valorizem as culturas afro-brasileiras e indígenas, envolvendo crianças, educadores e famílias como interlocutores na construção de uma prática educativa comprometida com a justiça social.

Aproposta oriunda, também, das reflexões advindas do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais, contribuindo para a elaboração de estratégias que potencializam o reconhecimento e o fortalecimento das identidades de crianças negras, bem como o protagonismo das mulheres negras que compõem, em sua maioria, as famílias atendidas pela instituição. Nesse processo, a escuta sensível das crianças torna-se eixo estruturante da prática pedagógica, orientando a organização dos espaços, tempos e interações, em um movimento contínuo de transformação da práxis educativa.

Assim, o relato busca evidenciar como a articulação entre formação continuada, práticas pedagógicas e participação da comunidade escolar pode contribuir para a construção de um

ambiente educativo mais equitativo, antirracista e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças, reafirmando a Educação Infantil como espaço de resistência, produção de sentidos e transformação social.

Desenvolvimento

Trazer à luz questões importantes, como as pautas afro-indígenas, diz respeito, neste sentido, para além do cumprimento legal, à construção de alternativas para lidar com a temática dentro de uma sociedade que ainda reproduz discursos e ações racistas — sejam elas explícitas, veladas ou estruturais. É preciso, sobretudo, refletir sobre um território que, mesmo tendo a população negra como maioria, ainda carrega um conceito social de raça intrinsecamente relacionado à minimização do ser negro.

Urge, portanto, a imprescindibilidade de o Centro Municipal de Educação Infantil desenvolver ações que sejam antirracistas, mesmo sendo composto por uma diversidade que inclui também a branquitude, presente na maioria do corpo docente e em parte das famílias. O currículo na Educação Infantil não é neutro, pois organiza práticas, afetos e formas de cuidado que podem reforçar ou enfrentar desigualdades raciais. Nesse sentido, a invisibilização das crianças negras nas experiências de afeto, proteção e escuta revela a urgência de um currículo antirracista que assegure equidade nas relações, reconheça suas existências e valorize suas identidades desde a primeira infância (Santos, 2025).

Norteando as ações futuras, foram realizados encontros semanais conduzidos pela coordenação pedagógica, a partir das atividades complementares dos professores. Nesses momentos,

foi criado um grupo de estudo com professoras e auxiliares com o objetivo de promover novas aprendizagens coletivas, fundamentadas em aportes teórico-científicos. Entre as obras estudadas, destacam-se: *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019); *Como Ser um Educador Antirracista*, de Bárbara Carine Pinheiro (2023); *Educando crianças antirracistas*, de Bárbara Carine Pinheiro (2024), *O Pacto da Branquitude*, de Cida Bento (2022); *Democratização do Colo: Educação Antirracista para e com Bebês e Crianças Pequenas* (2024) e *Saberes, Infâncias e Educação Indígenas: contribuições para uma prática pedagógica viva com crianças bem pequenas*, de Camile Viana (2024), Mara Vanessa Fonseca Dutra (2024) e Nanci Franco (2024). Essas leituras revelaram a necessidade de um estudo mais aprofundado, concomitante à participação da coordenadora pedagógica no Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais – Polo Salvador. O grupo de estudo, nesse contexto, fortaleceu-se e passou a integrar a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), incorporando leituras de epistemologias indígenas e africanas, escuta das crianças negras e de suas famílias, assim como os comportamentos observados dentro da instituição.

Essas pesquisas reverberaram na necessidade de um estudo mais aprofundado, realizado concomitantemente à participação da coordenadora pedagógica no Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais – Polo Salvador. Nesse contexto, o grupo de estudo foi fortalecido e, no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), iniciou-se a leitura de referenciais epistemológicos indígenas e afrocentrados, entre os quais se destacam: “Democracia racial? Nada disso!”, presente em *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*, organizado por Flávia Rios e Márcia Lima

(2020); “América Latina e a crítica à democracia racial em Lélia de Almeida Gonzalez”, de Aristeu Portela Junior e Bruno Ferreira Freire Andrade Lira (2022); “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”, de Kabengele Munanga (2004); *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008), entre outros textos sugeridos pelas professoras do curso. Foram selecionadas também obras produzidas a partir da epistemologia indígena, com destaque para o autor Nêgo Bispo, que enfatiza a importância de compreender a transfluência contracolonialista, ou seja, uma escrita que reconhece e propaga a resistência dos saberes e trajetórias não apenas dos povos originários, mas também das comunidades tradicionais — quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, entre outras. Essa perspectiva contrasta com a escrita linear e colonizadora, que tende a perpetuar formas de opressão.

A política de formação continuada da instituição fundamenta-se em perguntas norteadoras que emergem da observação atenta dos comportamentos, relações e práticas cotidianas no CMEI, envolvendo funcionários, famílias e crianças. Essas reflexões estão alinhadas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, o reconhecimento das identidades culturais e a formação de sujeitos autônomos, críticos e respeitosos. Entre as perguntas mobilizadoras utilizadas no processo formativo, destacam-se as propostas por Pinheiro (2023, p. 75):

Como está a representação de pessoas negras nas literaturas utilizadas pela escola?

E na estética da escola — paredes, outdoor, placas, panfletos de matrícula?

E no corpo profissional escolar, onde estão as pessoas negras?

Elas ocupam cargos de direção, coordenação, psicologia, financeiro, administração, ou estão apenas nos espaços subalternizados, limpando o chão, abrindo o portão e servindo cafezinho?

A partir dessas reflexões, foram fomentadas discussões pela coordenação pedagógica durante os momentos de Organização do Tempo Pedagógico (OTP) dos professores, que, por sua vez, atuaram como agentes multiplicadores e corresponsáveis pela disseminação de práticas antirracistas em suas turmas, em parceria com as auxiliares de desenvolvimento infantil. Ao dialogar com essas questões, o CMEI reafirma seu compromisso com uma educação antirracista, inclusiva e humanizadora, reconhecendo o papel da escola na transformação social e na consolidação de uma pedagogia que respeita as múltiplas infâncias e identidades.

Nessa perspectiva, considerando, de forma ética, a valorização da escuta da criança, a coordenação pedagógica do CMEI Pio Bittencourt elaborou um sequenciamento didático envolvendo as turmas da creche e da pré-escola nas duas primeiras semanas do projeto. O instrumento criado consistiu em um planejamento quinzenal, retroalimentado pelas professoras e discutido com a coordenação pedagógica. O objetivo foi avaliar o planejamento pedagógico, as aprendizagens esperadas e a adesão das crianças diante da ampliação das ações desenvolvidas.

Entre as ações propostas, destacam-se: a escuta sensível das crianças, com atenção especial às crianças negras; a identificação e o enfrentamento de práticas racistas no cotidiano do CMEI; o reconhecimento de que as crianças percebem e significam o mundo a partir das imagens, narrativas, relações e estéticas que lhes são

apresentadas, considerando, nesse contexto, a inserção de imagens de pessoas negras influentes, históricas e relevantes para a construção da cidade, do país e das culturas africanas.

Além disso, propôs-se o uso de narrativas que revelem, por meio das falas, escolhas e interações das crianças, como a representatividade racial está sendo construída na instituição, bem como narrativas que abordem a infância e valorizem a presença de professoras negras no corpo docente. Também se realizou a seleção crítica da literatura utilizada, buscando compreender como as pessoas negras são representadas e a análise da estética institucional, observando quais corpos e identidades são visibilizados nos murais, materiais e ambientes.

Outro aspecto considerado foi a análise das relações institucionais, refletindo sobre a presença e os lugares ocupados por pessoas negras no corpo profissional. Independentemente das funções exercidas, buscou-se reconhecer, homenagear e dar visibilidade a esses profissionais. Por fim, promoveu-se a reorganização do ambiente educativo com intencionalidade antirracista, por meio da ampliação de referências positivas da população negra, da revisão crítica dos materiais e espaços e da implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e o pertencimento.

Trata-se, portanto, de um movimento formativo e institucional que busca romper com desigualdades racializadas e contribuir para a construção de uma educação mais equitativa desde a infância. Uma ação desse movimento foi a construção de um planejamento dialogado com a coordenadora pedagógica em que a contribuição da professora Roze Amorim traz sua narrativa para o projeto que se constituiu como um elemento fundamental no fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira e ao reconhecimento das ancestralidades

presentes no território. Inspirado na Ilha de Paty, localizada em São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano, o trabalho desenvolvido pela docente trouxe à centralidade a tradição do grupo folclórico “As Paparutas”, formado por mulheres que expressam, por meio da dança e da culinária, saberes ancestrais transmitidos entre gerações.

No decorrer da metodologia adotada para o delineamento da proposta, foram desenvolvidas escolhas de literaturas afrocen-tradas trabalhadas em ações que contemple a temática “Por uma educação antirracista: compromisso, afeto e vivências”, foram realizadas atividades musicais com base na língua Iorubá. Inspiradas nas produções do grupo Yorubá Kids, as crianças puderam escolher músicas e, a partir delas, criar uma performance artística que integrou canto, dança e artes plásticas. Cabe destacar que, considerando as relações entre criança e natureza, o projeto também incorporou a dimensão ambiental, uma vez que todas as peças artísticas foram confeccionadas com materiais recicláveis — como sacos plásticos, isopor, caixas, garrafas e outros elementos sugeridos pelas próprias crianças.

Essa ação alinha-se à Nova Política Nacional de Educação Ambiental (PNDE), instituída pela Lei nº 14.926/2024, que tem como diretriz principal alertar os estudantes sobre os problemas climáticos e promover a sustentabilidade. De acordo com o artigo 1º da referida lei:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e à sua sustentabilidade (Brasil, 2024, n.p.).

Dentro dessa perspectiva, as crianças aprendem a língua Iorubá de forma lúdica, por meio de temáticas relacionadas ao seu cotidiano – como alimentos, brincadeiras, cores e números. Para essa mostra artística, foi selecionado um musical que aborda o nome de alguns alimentos em Iorubá e a importância de uma alimentação saudável. Espera-se, com essa experiência, estimular a oralidade infantil a partir do contato com uma das línguas africanas e aproximar as crianças dos saberes e práticas dos povos originários, reconhecendo a permanência de vocábulos africanos e indígenas na linguagem contemporânea.

De forma simultânea, a unidade recebeu a contadora de histórias Cássia Valle, para roda de conversa com as famílias e contação de história com as crianças que apresentou sua obra “Calu: Uma Menina Cheia de Histórias” (Editora Malê Mirim, 2017), anteriormente trabalhada nas turmas do CMEI. Concomitantemente, a leitura dos livros Teté do Abaeté (Ana Dantas, 2019) e Chapeuzinho no Pelô (Palmira Heine, 2020). Que proporcionaram uma excursão pedagógica – “Exploradores do território”, visita a espaços culturais e ecológicos de Salvador (Lagoa do Abaeté, Pelourinho, Museu Afro-Brasileiro, Parque São Bartolomeu e os terreiros do cabula e federação). As crianças fizeram observação, registros fotográficos e coleta de elementos da natureza para composição artística e depois exposição dos “Exploradores Afro-Indígenas”, montagem de uma mostra na escola com as produções das crianças (pinturas, desenhos, colagens e fotos), apresentação das dramatizações e músicas inspiradas nas histórias lidas. A visita à lagoa teve a participação do Grupo de Samba de Roda Vida e Tradição, composto por pessoas idosas, realizou uma apresentação na instituição, proporcionando às crianças um momento ímpar de troca intergeracional de saberes, por meio da vivência cultural.

É importante destacar que, há mais de treze anos, o CMEI vem desenvolvendo intervenções pedagógicas com enfoque antirracista. Contudo, foi no ano de 2023 que se consolidaram ações mais permanentes, a partir das demandas oriundas das comunidades do Vale da Muriçoca, Engenho Velho da Federação, Vasco da Gama e Federação — territórios atravessados por contextos de violência e extrema pobreza, mas também ricos em diversidade cultural, que têm contribuído significativamente para o fortalecimento de nossa proposta pedagógica.

Em 2025, como desdobramento do Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), realizado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, intensificaram-se os diálogos formativos e as reflexões críticas acerca da práxis pedagógica desenvolvida na instituição, com ênfase no eixo “Racismos e práticas antirracistas na sociedade brasileira”. As discussões empreendidas possibilitaram a problematização do racismo em suas múltiplas dimensões — estrutural, institucional e interpessoal — evidenciando como tais manifestações atravessam o cotidiano escolar, muitas vezes de forma naturalizada. A partir desse aprofundamento teórico-metodológico, a equipe pedagógica foi mobilizada a reconhecer, tensionar e intervir nas práticas educativas que, ainda que de modo implícito, possam reproduzir desigualdades raciais. Nesse sentido, os demais eixos do curso — “Categorias e conceitos para análise das relações étnico-raciais”, “Língua, cultura e práticas educativas antirracistas” e “Currículo e educação para as relações étnico-raciais” — foram articulados como fundamentos para a construção de estratégias pedagógicas comprometidas com a equidade. Tal movimento formativo resultou na ressignificação das práticas institucionais, orientando ações intencionais que visam não apenas combater o racismo, mas

afirmar positivamente as identidades, culturas e saberes afro-brasileiros e indígenas, consolidando, assim, uma Educação Infantil antirracista, crítica e socialmente referenciada.

Nesse contexto, emergiu a ação intitulada “É Coisa do CMEI Pio: Vivências Antirracistas”, que teve como grandes protagonistas as crianças da pré-escola (Grupos 04 e 05), participamos de mostras pedagógicas na Rede Municipal e também abríamos as nossas mostras para apreciação do público da cidade de Salvador. As crianças atuaram como mediadoras junto aos grupos menores, promovendo aprendizagens compartilhadas e apresentavam trabalhos artísticos para o público. Paralelamente, desenvolveu-se a iniciativa “Família Tá On”, por meio da qual as famílias foram mobilizadas a produzir atividades pedagógicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira.

As ações foram fomentadas por uma consciência coletiva, fundamentada em referências teóricas de intelectuais negros e negras, apresentadas às crianças, às famílias e aos demais profissionais da instituição. Essa estratégia revelou-se essencial para desconstruir o racismo impregnado de modo subjetivo em discursos, olhares e práticas ainda presentes em alguns contextos familiares e escolares. Com o objetivo de fortalecer o projeto, a equipe gestora realizou uma visita à Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, localizada na Rua Comendador José Alves Ferreira, nº 60, bairro do Garcia, em Salvador (BA). Trata-se de uma escola cuja metodologia é afrorreferenciada, decolonial e antirracista, valorizando os saberes africanos e indígenas e buscando descentrar o currículo eurocêntrico. Essa experiência possibilitou uma compreensão mais ampla acerca das questões de ancestralidade e territorialidade.

Como reconhecimento desse trabalho, o CMEI conquistou o primeiro lugar no Projeto Baobá de Histórias, promovido pela

Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB). Essa premiação proporcionou às crianças contações de histórias afrocentradas e oficinas afrorreferenciadas, incluindo a produção das bonecas Abayomi, símbolo de resistência e tradição africana.

Importa salientar que, mesmo com as ações trazidas oriundas do seio externo da sociedade e mobilização de toda a equipe pedagógica da unidade, a principal contribuição do projeto é trazer o protagonismo e empoderamento da criança negra para que ela possa vivenciar outras perspectivas acerca das narrativas contadas sob sua história de vida. O bairro da Federação é majoritariamente negro, com concentração de terreiros, especialmente na região do Engenho Velho da Federação, que é historicamente um reduto da cultura afro-brasileira e de comunidades remanescentes de quilombos, a instituição in lócus atende 148 crianças sendo apenas 2 brancas.

Dessa forma, o CMEI Pio Bittencourt compromete-se a uma permanência continuada do referido projeto, buscando, cada vez mais, enegrecer os espaços da unidade com práticas antirracistas que valorizem a diversidade e contemple o empoderamento das crianças, famílias e comunidade escolar como um todo. Após a escuta das crianças e antes da implementação do sequenciamento didático do referido projeto, foram planejadas ações prévias para que permaneçamos com nossa proposta pedagógica. As crianças aprendem preconceitos a partir das relações sociais e das referências que lhes são apresentadas desde cedo, o que evidencia a importância de experiências diversas na construção de outras formas de ver o mundo (Bento, 2022). A valorização da natureza e o cuidado com todos os seres são compreendidos como elementos essenciais da vida cultural e social dos povos indígenas e africanos. Percebe-se a necessidade de inserir as crianças em ambientes

naturais, culturais e históricos, reconhecendo esses espaços como potentes para a construção identitária e o entendimento da própria existência.

Para o ano letivo corrente, o Projeto Afro-indígena Pio, em consonância com as orientações apresentadas na Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Salvador, enveredou-se por uma proposta que enfatiza o tripé cultura afro-indígena, territorialidade e natureza. A Educação Infantil constitui-se como um espaço aberto a descobertas e múltiplas possibilidades de experiências sobre diferentes conteúdos que compõem as ciências naturais e sociais, garantindo à criança o direito de conhecer, valorizar e respeitar o seu mundo social e os diversos ambientes — casa, escola, bairro, cidade e natureza.

Observar e registrar as semelhanças e diferenças entre os territórios desperta na criança o interesse, a curiosidade e o respeito pela preservação da vida, bem como a compreensão dos impactos ambientais causados pela exploração exacerbada dos recursos naturais. Essa ação contribui para o seu processo de formação enquanto indivíduo investigador e agente transformador do ambiente, permitindo-lhe formular hipóteses, realizar perguntas e desenvolver questionamentos — em consonância com o que é posto no Referencial Municipal Curricular para a Educação Infantil de Salvador.

Nesse contexto, foram contemplados aspectos trabalhados cotidianamente, como: como é a cidade? quem mora nela? quais formas de expressão cultural os moradores utilizam? que histórias são contadas e quais permanecem silenciadas? Como bem afirma Chimamanda Adichie (2019), é necessário refletir sobre os perigos de uma história única, pois, conforme a autora, “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 22).

Por isso, é fundamental que as crianças conheçam o lugar em que vivem, compreendendo suas próprias histórias e construindo, assim, a sua identidade. Além disso, explorar outros territórios da cidade possibilita o contato com diferentes culturas e experiências. Circular por outros espaços urbanos e observar distintas formas de organização social, manifestações culturais e oferta de serviços públicos auxilia na compreensão da diversidade e das desigualdades sociais que caracterizam a sociedade.

Propõe-se um trabalho pedagógico que envolva cantigas e danças em Iorubá, Tupi e outras línguas de origem afroindígena, fortalecendo a expressão corporal livre e espontânea e a desinibição das crianças. Assim, o projeto promoverá situações de aprendizagem na Educação Infantil que utilizem o território como espaço educativo, possibilitando à criança conhecer o lugar em que vive e compreender suas próprias histórias, fortalecendo sua identidade.

A partir da leitura do livro *Teté do Abaeté*, de Ana Dantas (2020), que apresenta uma narrativa sobre a relação entre mãe e filho às margens da lendária Lagoa do Abaeté, serão oportunizados momentos para que as crianças saiam de seu território — o bairro da Federação — e circulem por outros lugares da cidade, como Itapuã, especialmente na Lagoa do Abaeté, a fim de vivenciarem outras manifestações culturais e ampliem o contato com a natureza e a diversidade. A Lagoa do Abaeté, situada em área de proteção ambiental, é um dos símbolos culturais e históricos de Salvador, envolta em mistérios e tradições mantidas por lavadeiras e comunidades locais, que contribuíram para a preservação da ancestralidade afro-brasileira.

No que se refere às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto contempla dimensões como autoconhecimento e autocuidado, autonomia, empatia e pensamento

crítico-reflexivo. Nesse mesmo contexto, relaciona-se aos campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Considerações finais

Diante do percurso apresentado, compreende-se que o projeto “Afro-Indígena: Exploradores do Território” ultrapassa a dimensão de uma ação pedagógica pontual, constituindo-se como uma prática política, formativa e emancipatória no contexto da Educação Infantil. Ao articular formação continuada, escuta sensível, territorialidade e protagonismo infantil, o CMEI Pio Bittencourt reafirma a escola como espaço de produção de sentidos, de resistência e de reconstrução de narrativas historicamente silenciadas.

As experiências vivenciadas evidenciam que a efetivação de uma educação antirracista não se dá apenas pelo cumprimento de dispositivos legais, mas exige intencionalidade pedagógica, compromisso coletivo e, sobretudo, a disposição para rever práticas, desconstruir privilégios e tensionar estruturas ainda marcadas pelo racismo e pelo adultocentrismo. Nesse processo, a centralidade da criança — especialmente da criança negra — emerge como princípio orientador, convocando educadores e educadoras a reconhecerem as infâncias como produtoras de cultura, saberes e epistemologias próprias.

Destaca-se, ainda, a potência do território como espaço educativo, na medida em que possibilita às crianças não apenas conhecer, mas se reconhecer nos contextos históricos, culturais e ambientais que as constituem. Ao ocupar a cidade, dialogar com suas ancestralidades e vivenciar práticas culturais afro-indígenas,

as crianças ampliam suas leituras de mundo e constroem identidades mais afirmativas, críticas e pertencentes.

Por fim, reafirma-se que iniciativas como esta contribuem significativamente para a consolidação de uma Educação Infantil comprometida com a equidade racial, a justiça social e a valorização das múltiplas infâncias. Ao enegrecer práticas, currículos e relações, o CMEI Pio Bittencourt aponta caminhos possíveis para uma pedagogia que, ancorada na coletividade e na ancestralidade, projeta futuros mais dignos, plurais e humanizadores.

Referências

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

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

BISPO, Nêgo. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília/DF: INCTI/UNB, 2015.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**: um estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Unidade Educativa do Município de Florianópolis/SC. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Editora Pallas: Ed. 4. Rio de Janeiro, 2018.

GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. Democracia racial? Nada disso! In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

LIRA, Bruno Ferreira Freire Andrade. PORTELA JÚNIOR, Aristeu. Améfrica Ladina e a crítica à democracia racial em Lélia de Almeida Gonzalez. **Revista Histórica - História e Cultura**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoõesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

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

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

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo**: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. 1. ed. Porto Alegre: Papyrus, 2024.

PORTELA JÚNIOR, Aristeu; LIRA, Bruno Ferreira Freire Andrade. “Améfrica Ladina e a crítica à democracia racial em Lélia de Almeida Gonzalez”. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 28, n. 63, p. 105-131, maio/ago. 2022.

VIANA, Camile; DUTRA, Mara Vanessa Fonseca; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Saberes, infâncias e educação indígenas: contribuições para uma prática pedagógica viva com crianças bem pequenas. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 30, n. 68, p. 235-259, 2025. DOI: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v30i68.2031>.

RESPEITO, DIVERSIDADE E SUSTENTABILIDADE: DIALOGANDO COM A OBRA QUARTO DE DESPEJO, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Ana Vera Barros Gomes

Professora cursista do Polo de Lauro de Freitas. Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e em Pedagogia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias. Especialista em Alfabetização e Letramento e em Coordenação Pedagógica com ênfase em Gestão Educacional. Possui aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais.

E-mail: veubarros.14@gmail.com

Cássia Gabriela Rocha Oliveira

Professora cursista do Polo de Lauro de Freitas. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Ensino de Ciências – Anos Finais do Ensino Fundamental (Ciências é Dez!). Possui aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Atua como professora de Ciências Naturais nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Lauro de Freitas (BA).

E-mail: cassia.gor@gmail.com

Maria de Fátima Santiago Silva

Professora cursista do Polo de Lauro de Freitas. Licenciada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela União Metropolitana de Educação e Cultura. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Possui aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Atua como professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Lauro de Freitas (BA).

E-mail: fatimatrabalho2025@gmail.com

Tainan Rocha da Silva

Professora cursista do Polo de Lauro de Freitas. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) da Universidade do Estado da Bahia, instituição pela qual também é licenciada em História. Possui aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Atua como professora da educação básica nos municípios de Camaçari e Lauro de Freitas (BA).

E-mail: silvatainanrocha@gmail.com

RESUMO

O presente relato de experiência descreve práticas pedagógicas desenvolvidas com turmas do 6º e 9º anos de uma escola municipal em Lauro de Freitas (BA), no âmbito do projeto “Respeito e Diversidade: a escola

como lugar de valorização das diferenças, da ancestralidade, do combate aos preconceitos e da preservação socioambiental”. A proposta teve como eixo central a obra Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, utilizada como instrumento de reflexão sobre desigualdade social, racismo ambiental, ancestralidade e sustentabilidade. O objetivo foi promover uma aprendizagem significativa, articulando saberes literários, sociais e ambientais, com valorização dos saberes afro-brasileiros e do protagonismo discente. A metodologia fundamentou-se em um projeto interdisciplinar, de caráter qualitativo e descritivo, desenvolvido no contexto da Educação Básica. As atividades envolveram leitura e análise da obra, rodas de conversa, oficinas de reaproveitamento de materiais e produção literária, articulando o cotidiano dos estudantes a debates sobre justiça social e educação antirracista. Os resultados evidenciaram a potencialidade da prática interdisciplinar no desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da responsabilidade socioambiental, bem como na valorização da cultura e da história da população negra. Conclui-se que experiências dessa natureza fortalecem o papel da escola pública como espaço de formação cidadã, de consciência ambiental e de reconhecimento das identidades afro-brasileiras, contribuindo para uma educação mais inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Educação antirracista; Interdisciplinaridade; Quarto de despejo: diário de uma favelada; Racismo ambiental; Sustentabilidade.

Introdução

O presente relato de experiência descreve ações pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e História, com turmas do 6º e 9º anos de uma escola municipal de Lauro de Freitas, localizada no bairro Portão. Tais ações estiveram alinhadas ao projeto macro da instituição, intitulado “Respeito e Diversidade: a escola como lugar de valorização das diferenças, da ancestralidade, do combate aos preconceitos e da preservação socioambiental”.

As atividades tiveram como eixo central a leitura e análise da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 1960), de Carolina Maria de Jesus, cuja escrita denuncia desigualdades sociais, econômicas e ambientais. Nesse sentido, a obra constituiu-se como ponto de partida para a construção de reflexões críticas acerca da realidade vivenciada pelos estudantes.

O bairro Portão - Lauro de Freitas (BA) caracteriza-se como uma comunidade periférica marcada por carências estruturais, desigualdades socioeconômicas e limitações no acesso a serviços públicos essenciais, como saneamento básico, coleta de resíduos e espaços de lazer. Tal contexto configura-se como um cenário propício para a análise das interseções entre injustiça social e degradação ambiental — temas centrais na obra de Carolina Maria de Jesus —, permitindo aos estudantes estabelecer relações entre o cotidiano local e os desafios enfrentados por comunidades periféricas historicamente marginalizadas.

As atividades propostas buscaram articular saberes literários, sociais e ambientais, promovendo um diálogo entre a experiência vivida pelos estudantes, a obra literária e os conceitos de cidadania, resistência e identidade. Nesse sentido, fundamentaram-se nos princípios da pedagogia crítica de Freire (1996), na compreensão das desigualdades estruturais discutidas por Milton Santos (2000) e na perspectiva da educação antirracista e de valorização da negritude proposta por Munanga (2013), reconhecendo a centralidade da população negra na produção de saberes, culturas e práticas de resistência em contextos urbanos periféricos.

Essa articulação interdisciplinar entre literatura, ciências humanas e consciência socioambiental possibilitou aos estudantes ampliar seus repertórios culturais, refletir sobre desigualdades, racismo ambiental e práticas de sustentabilidade, fortalecendo,

simultaneamente, a autoestima, a identidade e a percepção crítica acerca de seu papel como cidadãos em uma comunidade periférica.

Esse relato está organizado em dois momentos articulados. Inicialmente, apresenta-se o projeto macro da escola, evidenciando seus princípios, objetivos e fundamentos pedagógicos. Em seguida, descrevem-se as práticas desenvolvidas pelas docentes das áreas de Língua Portuguesa, Ciências e História, destacando de que maneira cada professora planejou e executou suas ações a partir de sua área de conhecimento, em diálogo com a proposta interdisciplinar. Essa organização busca evidenciar tanto a intencionalidade coletiva do projeto quanto as especificidades das abordagens pedagógicas construídas em cada componente curricular.

Projeto pedagógico e educação antirracista: fundamentos e práticas

A escola, enquanto microssistema social, constitui-se um espaço privilegiado para a formação integral dos sujeitos e para a promoção de valores democráticos, éticos e de respeito às diferenças. No contexto de uma escola municipal situada em Lauro de Freitas (BA), o projeto pedagógico do ano letivo de 2025 teve como temática central “Respeito e diversidade: a escola como lugar de valorização das diferenças, da ancestralidade, do combate aos preconceitos e da preservação socioambiental”.

O projeto alinhou-se à temática mobilizadora da rede municipal para o ano de 2025 — “Educação Transformadora: diálogos, saberes e territórios para uma formação integral, inclusiva e antirracista” —, reafirmando o compromisso institucional com uma educação crítica, emancipadora e orientada para o exercício da cidadania.

A concepção de educação transformadora fundamentou-se no princípio freireano de que a escola deveria constituir-se um espaço de diálogo, reconhecimento de saberes e construção coletiva do conhecimento. Para Freire (1996), educar é um ato político e libertador, que requer o desenvolvimento da consciência crítica e o respeito à diversidade humana.

De modo semelhante, Silva (2003) ressaltou que aprender a conviver com as diferenças implica compreendê-las não como categorias hierarquizáveis — boas ou más —, mas como expressões da riqueza da experiência humana. Nesse sentido, o projeto propôs a transversalização de temas como racismo, sexismo, capacitismo, LGBTfobia, intolerância religiosa, sustentabilidade e ancestralidade, de forma interdisciplinar e integrada às práticas pedagógicas.

No que se refere aos seus objetivos, o projeto buscou promover uma formação integral, inclusiva e antirracista, fortalecendo o protagonismo estudantil e a valorização da diversidade cultural e socioambiental. De maneira mais específica, propôs-se discutir conceitos de respeito, diversidade e identidade; valorizar as diferentes formas de ser e de viver no mundo; incentivar o uso racional dos recursos naturais; refletir sobre os impactos sociais e ambientais das ações humanas; compreender o papel histórico dos povos originários, negros e quilombolas na preservação ambiental e promover atitudes sustentáveis por meio de práticas pedagógicas colaborativas.

O desenvolvimento do projeto ao longo do ano letivo de 2025 foi organizado em três unidades temáticas interligadas, em uma perspectiva interdisciplinar. Para melhor sistematização das ações desenvolvidas e dos resultados observados, apresenta-se, a seguir, a síntese do percurso formativo.

Quadro 1 – Desenvolvimento do Projeto na Escola

Período letivo	Tema gerador	Objetivo da unidade	Resultados observados
I UNIDADE	Respeito às Diferenças: contextos inclusivos e identitários	Discutir a inclusão para além da deficiência, abordando as diversas identidades (gênero, raça, etnia, sexualidade e corpo).	Ampliação das discussões sobre identidade e respeito, com maior participação dos estudantes e reconhecimento das diferenças no ambiente escolar.
II UNIDADE	O mundo, o sujeito e a natureza: caminhos para uma sociedade sustentável.	Promover reflexões sobre a relação entre sociedade e natureza, incentivando práticas sustentáveis e a consciência socioambiental.	Desenvolvimento de práticas sustentáveis no cotidiano escolar, além da problematização dos impactos ambientais no território vivido.
III UNIDADE	O papel histórico dos povos originários, negros e quilombolas na preservação ambiental	Compreender a justiça ambiental e valorizar os saberes ancestrais na preservação ambiental.	Fortalecimento da valorização dos saberes tradicionais e maior compreensão das relações entre ancestralidade, território e sustentabilidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Conforme sintetizado no quadro, o desenvolvimento do projeto ocorreu de forma articulada ao longo das três unidades. Na primeira, intitulada “Respeito às diferenças: contextos inclusivos e identitários”, buscou-se ampliar o debate sobre inclusão para além da deficiência, contemplando diferentes dimensões identitárias, como gênero, raça, etnia, sexualidade e corpo. Na segunda unidade, “O mundo, o sujeito e a natureza: caminhos para uma sociedade sustentável”, foram realizadas atividades como debates, exibição de vídeos, produção textual, pesquisas e ações práticas voltadas à sustentabilidade. Já na terceira unidade, “O papel histórico dos

povos originários, negros e quilombolas na preservação ambiental”, o enfoque recaiu sobre a justiça ambiental e o reconhecimento dos saberes ancestrais, tendo como culminância a mostra “Raízes da Terra: saberes dos povos originários pela sustentabilidade”.

A metodologia adotada orientou-se por uma perspectiva interdisciplinar e participativa, com ênfase em aulas dialogadas, rodas de conversa, produção artística, atividades investigativas e práticas sustentáveis. O protagonismo dos estudantes foi incentivado por meio de projetos de pesquisa e ações colaborativas, valorizando suas experiências e saberes.

A avaliação foi concebida como um processo contínuo e formativo, considerando aspectos como a participação e o engajamento nas atividades, a capacidade de trabalho em equipe, a produção textual e artística, a compreensão dos temas abordados, a aplicação prática dos conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes sustentáveis no cotidiano escolar, bem como a socialização dos resultados nas atividades de culminância.

A partir desse percurso formativo e das diretrizes que orientaram o projeto pedagógico, as práticas desenvolvidas pelas docentes nas diferentes áreas do conhecimento configuraram-se como desdobramentos concretos dessa proposta institucional. Nesse sentido, cada componente curricular mobilizou conceitos, metodologias e estratégias específicas, articulando os eixos da diversidade, da justiça social e da consciência socioambiental às experiências vividas pelos estudantes. Assim, as seções a seguir apresentam as experiências pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências e História, evidenciando como a interdisciplinaridade materializou-se no cotidiano escolar por meio de abordagens singulares, portanto, em complementares.

Quarto de despejo e o meio ambiente: reflexões sobre desigualdade socioambiental no ensino de Ciências

O presente relato de experiência teve como foco a abordagem interdisciplinar da obra Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus (1960), desenvolvida com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva orientada pelo campo das Ciências da Natureza e pelas questões socioambientais. Tal proposta articulou-se ao desenvolvimento da segunda unidade do projeto pedagógico, anteriormente apresentado, que abordou a relação entre sujeito, sociedade e natureza.

A proposta emergiu da necessidade de problematizar, junto aos estudantes, temas como desigualdade social, degradação ambiental e racismo ambiental, tomando como referência tanto a obra literária quanto a realidade vivenciada no território em que a escola está inserida. Nesse sentido, estruturou-se a partir de uma perspectiva interdisciplinar, estabelecendo uma relação dialógica entre os componentes curriculares de Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e História.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que orienta o ensino de Ciências para a compreensão das interações entre sociedade, ciência, tecnologia e meio ambiente, a proposta buscou promover o pensamento crítico e a participação social. Nessa direção, o trabalho com a obra de Carolina Maria de Jesus possibilitou o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica (Loureiro, 2004), ao articular dimensões ecológicas, sociais e políticas presentes tanto no texto literário quanto no cotidiano dos estudantes.

No que se refere às estratégias metodológicas, foi aplicado um questionário orientador, seguido de momentos de debate

coletivo. Os estudantes foram convidados a discutir as questões propostas, relacionando-as com situações do cotidiano vivenciadas em sua comunidade. Entre os temas abordados, destacaram-se problemáticas de saúde pública, como o acúmulo de resíduos sólidos, enchentes e alagamentos no período chuvoso, decorrentes do descarte inadequado de lixo, além da proliferação de vetores de doenças, como o mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da dengue.

O conceito de racismo ambiental também foi trabalhado como eixo central das discussões. A partir das descrições presentes na obra, os estudantes puderam refletir sobre como os impactos ambientais atingem de forma desigual diferentes grupos sociais, incidindo de maneira mais intensa sobre populações periféricas e majoritariamente negras. A precariedade no acesso a serviços básicos — como saneamento, água potável e infraestrutura urbana — evidencia a relação entre desigualdade social, racismo estrutural e vulnerabilidade socioambiental, agravada, ainda, pelos efeitos das mudanças climáticas.

Como desdobramento das atividades, os estudantes foram convidados a produzir um painel representando suas percepções sobre a favela do Canindé, estabelecendo relações com a realidade da comunidade em que vivem. A atividade revelou-se um momento significativo de identificação e análise crítica, no qual muitos estudantes reconheceram semelhanças entre o contexto retratado na obra e suas próprias vivências. Nesse processo, emergiram também reflexões sobre a dimensão política dessas desigualdades, expressas em falas como: “é falta de vontade política, professora; em determinados lugares o lixo é recolhido todos os dias, os serviços funcionam e a infraestrutura é adequada”.

Além disso, alguns estudantes estabeleceram relações entre a trajetória de Carolina Maria de Jesus e as experiências de seus

familiares, destacando a luta cotidiana e a resiliência diante das adversidades. Tais reflexões evidenciaram a valorização da educação como possibilidade de transformação social, sendo frequentemente associada à superação das condições de vulnerabilidade e à busca por melhores condições de vida.

O desenvolvimento dessas ações evidenciou que a articulação entre literatura, educação ambiental e reflexão crítica sobre o território possibilita ampliar a compreensão dos estudantes acerca das desigualdades socioambientais, bem como fortalecer sua capacidade de análise sobre as relações entre sociedade, ambiente e poder. Nesse sentido, as discussões realizadas não se esgotaram no campo das Ciências da Natureza, desdobrando-se em outras práticas pedagógicas interdisciplinares, especialmente no âmbito das linguagens e das ciências humanas.

Do Quarto de Despejo à sala de aula: práticas pedagógicas sobre identidade, desigualdade e resistência

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da segunda e da terceira unidades, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, estruturaram-se a partir da leitura e problematização da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, tomando-a como dispositivo formativo para a discussão de questões relacionadas à desigualdade social, identidade, preconceito e resistência. Nesse percurso, a literatura foi mobilizada não apenas como objeto de análise, mas como ferramenta de mediação crítica, possibilitando aos estudantes estabelecer relações entre a narrativa da autora e as experiências vivenciadas em seu contexto social.

A sequência didática iniciou-se com a leitura e discussão de trechos selecionados da obra, articuladas à análise de reportagens, aplicação de questionários e realização de rodas de conversa. Entre os subtemas abordados, destacaram-se o papel do reciclador na sociedade, as desigualdades sociais evidenciadas na narrativa e as relações entre o Brasil da época de Carolina Maria de Jesus e a realidade contemporânea.

Durante os diálogos, os estudantes reconheceram, na narrativa da autora, elementos semelhantes aos vivenciados em seu próprio território, como a precariedade da infraestrutura, o desemprego, as desigualdades sociais e a ausência de políticas públicas efetivas. Esse exercício de comparação favoreceu o reconhecimento da realidade local e contribuiu para a ampliação da consciência crítica acerca das formas contemporâneas de exclusão social.

Posteriormente, foram incorporadas músicas como recurso pedagógico, promovendo a articulação entre literatura e cultura popular. A canção “Rap da Felicidade” (Cidinho; Doca, 1994) foi utilizada como elemento intertextual, especialmente no trecho em que “o pobre na favela vive passando sufoco”, possibilitando aos estudantes estabelecer relações entre a letra da música, a obra de Carolina Maria de Jesus e as condições sociais de sua comunidade. Nesse contexto, o rap foi reconhecido como expressão cultural de denúncia e resistência. As discussões também contemplaram a Lei Maria da Penha, a partir de relatos trazidos pelos próprios estudantes sobre situações de violência contra a mulher e discriminação em seus contextos de vida, ampliando o caráter interdisciplinar e situado das atividades.

No decorrer das ações, surgiu a oportunidade de participação no Concurso de Escrita Criativa “Versos de Identidade”, promovido pela Festa Literária Arte e Identidade (Ano V), cujo tema foi “Arte e

Literatura Negra e Indígena: resistir é festejar”, aberto à participação de escolas públicas de Salvador e região metropolitana. O concurso configurou-se uma importante possibilidade de culminância das atividades, especialmente no que se refere à discussão sobre preconceito social e racial, bem como ao fortalecimento da expressão autoral e literária dos estudantes.

Para aprofundar as reflexões, foram realizadas pesquisas sobre ancestralidade e resistência, além da leitura e interpretação do poema “A menina que nasceu sem cor”, de Midria Silva (2020), no qual se afirma: “Eu sou a menina que nasceu sem cor, porque nasci num país sem memória”. A leitura suscitou debates sobre identidade racial, apagamento histórico e a importância da autoidentificação. A partir dessas discussões, os estudantes foram convidados a produzir poemas autorais, inspirados nos temas trabalhados e nas obras analisadas.

Entre as produções, destacou-se o poema de uma estudante do 9º ano, selecionado para representar a escola no referido concurso. O resultado foi significativo, com a escola figurando entre os dez finalistas, o que evidenciou o potencial dos estudantes e a relevância do trabalho pedagógico desenvolvido. Entretanto, o percurso até a cerimônia de premiação revelou desafios, gerando momentos de frustração entre a equipe e os estudantes. Ainda assim, por meio do empenho da coordenação pedagógica, gestão escolar e colaboração de membros do curso EREER, foi possível garantir a participação na culminância. Esse processo reafirmou tanto a capacidade de mobilização da escola pública quanto o compromisso com uma formação cidadã e crítica.

Na continuidade da terceira unidade, o projeto incorporou a temática da sustentabilidade por meio da confecção de lenços a partir de materiais recicláveis, inspirados na forma como Carolina

Maria de Jesus atribuía valor a seus pertences pessoais, expressando identidade e resistência mesmo em contextos de vulnerabilidade. Essa atividade buscou sensibilizar os estudantes quanto à importância do reaproveitamento de materiais, da consciência ambiental e da valorização da autoestima como forma de resistência. Como culminância, foi organizado um desfile étnico, no qual os estudantes apresentaram os lenços produzidos, ressignificando-os como símbolos de identidade, ancestralidade e empoderamento.

O desenvolvimento dessas ações possibilitou aos estudantes uma vivência pedagógica significativa, na qual a leitura literária constituiu-se como ponto de partida para reflexões aprofundadas sobre realidade social, identidade racial, desigualdade e empatia. A partir da obra de Carolina Maria de Jesus, foi possível ampliar repertórios culturais, estimular a produção escrita e fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes à sua comunidade e à história coletiva de resistência da população negra e periférica.

“O que fazemos com o que jogamos fora?”: Diálogos entre Quarto de Despejo e os saberes afro-brasileiros

A questão “o que fazemos com o que jogamos fora?” constituiu-se ponto de partida para a reflexão com uma turma do 6º ano, visando a discutir o destino e os impactos dos resíduos produzidos no cotidiano. As possibilidades de abordagem são diversas e evidenciam a urgência desse debate em sala de aula, ao conectar os estudantes com a realidade local e estimular o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as relações entre consumo, descarte e responsabilidade ambiental.

O aumento da produção de resíduos no Brasil evidencia a urgência desse debate. Em 16 de setembro de 2025, a Cable News

Network (CNN Brasil) publicou uma reportagem sobre o descarte inadequado de plástico e seus impactos na contaminação da Amazônia. A matéria, baseada em pesquisa da Fiocruz, alertou para os efeitos negativos da poluição plástica na fauna, na flora e na saúde humana, destacando-a como uma crise de dimensão global.

Nos grandes centros urbanos, esse cenário torna-se ainda mais evidente. Ao comparar as formas de descarte de resíduos em diferentes contextos sociais, observa-se que favelas e regiões periféricas são as mais afetadas. A precariedade da infraestrutura urbana, a ausência de saneamento básico e a insuficiência na coleta e no tratamento de resíduos revelam um quadro persistente de desigualdade socioambiental. Diante disso, a escola configura-se espaço fundamental para promover reflexão crítica e construção de alternativas.

Nesse contexto, emergem questões fundamentais: como crianças e adolescentes convivem com essa realidade? E de que forma a escola pode contribuir para a construção de uma consciência socioambiental? Com base nessas inquietações, as ações desenvolvidas com a turma do 6º ano, no bairro Portão (Lauro de Freitas/BA), buscaram problematizar o destino dos resíduos, as formas adequadas de descarte e os impactos da gestão inadequada do lixo na comunidade. As discussões foram articuladas à obra de Carolina Maria de Jesus, aos saberes culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras e à realização de oficinas ao longo da II e III unidades do ano letivo.

As ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da proposta podem ser sistematizadas conforme apresentado no quadro a seguir, que articula as atividades realizadas, seus objetivos e os principais resultados observados no processo formativo.

Quadro 2 – Descrição das atividades

Ações	Objetivos	Resultados observados
Rodas de conversas com recursos audiovisuais	Promover a problematização sobre o descarte de resíduos e seus impactos socioambientais, articulando conteúdos escolares à realidade local.	Ampliação da consciência crítica dos estudantes sobre consumo, descarte e impactos ambientais, com destaque para o reconhecimento do problema no território vivido.
Confecção de mudas de hortaliças com material plástico	Incentivar práticas sustentáveis por meio do reaproveitamento de materiais e do contato com o cultivo de alimentos.	Envolvimento ativo dos estudantes nas atividades práticas, favorecendo a compreensão do reuso de materiais e o desenvolvimento de atitudes sustentáveis.
Leitura e análise de trechos da obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada	Relacionar a narrativa literária às questões contemporâneas de desigualdade social e descarte de resíduos.	Identificação, por parte dos estudantes, de relações entre a obra e suas vivências, com destaque para a valorização de práticas de reutilização e reflexão sobre desigualdade social.
Reflexão sobre o uso das folhas para culturas de matrizes africanas e afrobrasileiras	Valorizar saberes ancestrais e compreender as relações entre cultura, natureza e cuidado.	Reconhecimento da importância dos saberes tradicionais presentes no cotidiano familiar, especialmente relacionados ao uso de plantas para cuidados e tratamentos.
Produção de painéis de tampinhas em base de papelão	Estimular a criatividade e o reaproveitamento de materiais, articulando consciência ambiental e expressão artística.	Produção de trabalhos coletivos que evidenciaram a ressignificação de resíduos e o fortalecimento do trabalho colaborativo e da consciência ambiental.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

As estratégias adotadas envolveram rodas de conversa mediadas por recursos audiovisuais, atividades práticas de reaproveitamento de materiais, leitura e discussão da obra literária e

reflexões sobre saberes ancestrais. Tais ações foram desenvolvidas de forma interdisciplinar, com o objetivo de promover a sensibilização dos estudantes quanto ao descarte de resíduos e ampliar a compreensão das relações entre ser humano e natureza, considerando diferentes realidades sociais e epistemologias.

A primeira roda de conversa foi realizada a partir da exibição do vídeo do Canal Nostalgia, intitulado O que nunca te contaram sobre o lixo, seguido de debate orientado. Nesse momento, os estudantes demonstraram surpresa em relação ao tempo de decomposição dos materiais plásticos e à sua ampla utilização no cotidiano. Como desdobramento, foi proposta a arrecadação de garrafas PET e tampinhas para a realização das atividades práticas.

Na etapa seguinte, após discussões sobre o reaproveitamento de materiais e possibilidades de cultivo, foram distribuídas hortaliças de fácil manejo, como coentro, tomate, pimentão, alecrim e salsa. A atividade foi marcada pelo envolvimento dos estudantes, especialmente no contato direto com a terra e na construção dos recipientes reutilizados, evidenciando o caráter integrado e experiencial do processo de aprendizagem.

Após essa etapa, as leituras e discussões da obra de Carolina Maria de Jesus possibilitaram reflexões significativas. Entre os comentários dos estudantes, destacou-se a percepção de que a autora reaproveitava materiais para sobreviver e que suas práticas dialogam com ações contemporâneas de reutilização. Também foi ressaltada a valorização do trabalho de pessoas que coletam resíduos, frequentemente invisibilizadas na sociedade. Esses depoimentos evidenciam a compreensão, por parte dos estudantes, do potencial de ressignificação do lixo e de suas implicações sociais.

As discussões avançaram ainda para aspectos culturais e simbólicos, especialmente no que se refere ao uso de plantas como

forma de cuidado. Muitos estudantes identificaram essas práticas em suas próprias famílias, sobretudo entre mulheres como mães, tias e avós, evidenciando a permanência desses saberes no cotidiano.

Nesse contexto, foram estabelecidas relações entre esses conhecimentos e as tradições de matrizes indígenas, africanas e afro-brasileiras. Para aprofundar o debate, foi utilizado o vídeo *Ewé de Òssányín: o segredo das folhas* (YouTube, 2021), que aborda a importância das folhas e da natureza nesses sistemas de conhecimento. As discussões ressaltaram a necessidade de cuidado com o meio ambiente e a valorização desses saberes ancestrais. Entre as falas dos estudantes, destacou-se a compreensão de que tanto a obra de Carolina Maria de Jesus quanto esses ensinamentos apontam para a importância da preservação da natureza e de suas consequências para a vida humana.

Essa experiência possibilitou aos estudantes compreender que o lixo, para além de um problema ambiental, configura-se como uma questão social, cultural e política, revelando desigualdades, mas também potências criativas e saberes ancestrais. O diálogo entre *Quarto de Despejo* e os saberes afro-brasileiros contribuiu, assim, para ampliar a compreensão sobre o cuidado com a natureza, com a coletividade e com as formas de existência historicamente construídas nos territórios periféricos.

Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo deste relato evidenciam a potência de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, desenvolvidas a partir do diálogo entre literatura, educação ambiental e saberes afro-brasileiros. Ao longo do percurso,

buscou-se articular as experiências vivenciadas pelos estudantes com a obra *Quarto de despejo: quarto de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, promovendo a problematização de questões relacionadas à desigualdade social, ao racismo ambiental e à valorização das identidades e ancestralidades presentes no território escolar.

A experiência pedagógica desenvolvida na escola evidenciou o potencial da prática docente quando fundamentada em uma educação antirracista, dialógica e socialmente situada. A participação dos estudantes no Concurso de Escrita Criativa representou o reconhecimento de seu potencial expressivo e crítico, reafirmando a escola pública como espaço de valorização das diferenças, promoção da cidadania e problematização das desigualdades sociais, do preconceito e das formas de resistência, conforme evidenciado na obra de Carolina Maria de Jesus.

Ao integrar saberes das Ciências da Natureza, das Linguagens e das Ciências Humanas, as atividades possibilitaram a compreensão das relações entre condições precárias de moradia, vulnerabilidade social e racismo ambiental. A abordagem interdisciplinar favoreceu a construção de uma aprendizagem crítica e reflexiva, estimulando os estudantes a articularem diferentes áreas do conhecimento e a desenvolverem competências socioemocionais, como empatia, responsabilidade social e consciência acerca da realidade em que estão inseridos.

Além disso, ao articular a literatura de Carolina Maria de Jesus com saberes de matrizes africanas e afro-brasileiras, as práticas pedagógicas evidenciaram que o cuidado com a natureza também se configura cuidado com a comunidade e com a ancestralidade. As atividades promoveram o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao território, a valorização de saberes

tradicionais e a ampliação da consciência socioambiental, despertando nos estudantes a percepção de que podem atuar como sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais justa, solidária e ambientalmente responsável.

Por fim, a experiência reafirma a importância de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, capazes de articular diferentes campos do conhecimento às vivências dos estudantes, contribuindo para uma educação comprometida com a transformação social e com a formação de sujeitos críticos e engajados.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: out. 2025.

CANAL NOSTALGIA. **O segredo do lixo**. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sfa-jnXtA84>. Acesso em: 26 out. 2025.

CIDINHO; DOCA. **Rap da felicidade**. Rio de Janeiro: Spotlight Records, 1995.

CNN BRASIL. **Descarte indevido de plástico ajuda a contaminar a Amazônia, alerta Fiocruz**. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/descarte-indevido-de-plastico-ajuda-a-contaminar-a-amazonia-alerta-fiocruz/>. Acesso em: 26 out. 2025.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL. **Calendário e Projeto 2025** – Escola Municipal Pedro Paranhos, Lauro de Freitas, Bahia, 2025.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014

LOUREIRO, C. F. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. São Paulo: Selo Negro, 2013.

PEREGRINO, P. **Ewé de Òsányìn**: o segredo das folhas. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rWI-KubpZtfc>. Acesso em out. 2025.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, A. C. **Educação e diferença: o desafio da diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2003.

SILVA, M. P. da. **A menina que nasceu sem cor**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ENTRE CANTOS E RAÍZES: SABERES AFRO-INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lindiana da Silva Oliveira

Cursista ERER do Polo de Lauro de Freitas/BA. Doutoranda em Educação – FAGED/UFBA.

E-mail: professoralindianaoliveira@gmail.com

Taiane Pereira Dantas dos Santos

Cursista ERER do Polo de Lauro de Freitas/BA. Mestra em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB.

E-mail: taianep.dantas@gmail.com

RESUMO

Este trabalho nasce de nossa experiência na educação básica, lecionando no Ensino Fundamental I o componente curricular Cultura e História Afro-Brasileira e Indígena nas escolas municipais de Lauro de Freitas, Bahia. Neste contexto, a educação básica brasileira ainda reflete marcas profundas do colonialismo e do racismo estrutural, reproduzindo práticas eurocêntricas que invisibilizam os saberes e as epistemologias africanas e indígenas. Diante desse cenário, as práticas pedagógicas afro-indígenas e decoloniais emergem como caminhos de reeducação das relações étnico-raciais e de valorização das identidades negras e originárias, promovendo o reconhecimento da ancestralidade como fundamento do processo educativo. Nesse sentido, este trabalho tem como principal objetivo apresentar algumas práticas pedagógicas afro-indígenas desenvolvidas na educação básica, compreendendo de que modo elas contribuem para a construção de uma educação antirracista, intercultural e voltada para o fortalecimento das identidades afro-brasileiras e indígenas nas escolas do município. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque na pesquisa-ação, em que foram inseridas atividades inspiradas em saberes e tradições africanas, afro-brasileiras e indígenas no cotidiano das aulas. Os resultados parciais indicam que tais práticas promovem maior engajamento dos estudantes, fortalecem a autoestima étnico-racial e possibilitam a ressignificação de símbolos culturais afro-indígenas no ambiente

escolar. Observa-se, ainda, que essas experiências favorecem o diálogo entre tradição e contemporaneidade, integrando saberes comunitários, artísticos, espirituais e ambientais ao currículo. As práticas pedagógicas afro-indígenas mostram-se, portanto, potentes instrumentos de descolonização do conhecimento e de promoção da equidade racial e cultural nas escolas. Contudo, sua consolidação ainda enfrenta desafios institucionais, como a falta de formação docente intercultural e o racismo estrutural que ainda atravessa o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Descolonização do conhecimento; Educação básica; Educação étnico-racial; Práticas pedagógicas afro-indígenas.

Introdução

O tema “Entre Cantos e Raízes: Saberes Afro-Indígenas na Educação Básica” surge da necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e reconheçam os saberes ancestrais como parte fundamental da formação da identidade brasileira. A escola, como espaço de convivência e produção de conhecimento, deve promover o respeito às diferentes culturas que compõem nossa sociedade, especialmente as de matriz africana e indígena, historicamente invisibilizadas nas práticas curriculares.

O município de Lauro de Freitas, na Bahia, é pioneiro na inclusão, em seu currículo escolar, da disciplina Cultura e História Afro-Brasileira e Indígena, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Essa iniciativa abrange um grande número de estudantes e representa um avanço significativo na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatória a abordagem dessas temáticas na educação básica. A experiência do município reafirma o compromisso com uma educação antirracista, plural e enraizada na realidade cultural do povo baiano.

Como afirma Lindiana Oliveira (2024, s.p.) em sua tese de mestrado

Neste sentido, a educação que a população brasileira obteve partiu de uma perspectiva eurocêntrica que silenciou as culturas afro-brasileiras, indígenas e africanas. Dentro das escolas, perpetuou-se as culturas do colonizador para serem reproduzidas/valorizadas/exaltadas, e a cultura brasileira como folclórica e secundária “homenageada” no dia 22 de agosto, considerado o dia do folclore brasileiro. Neste dia, as escolas enfatizam o samba de roda e a capoeira como manifestações folclóricas do Brasil.

Nilma Lino Gomes (2017), a educação antirracista deve ser construída a partir do reconhecimento das trajetórias e saberes dos povos africanos e indígenas, valorizando seus modos de existir e de produzir conhecimento. De acordo com Kabengele Munanga (2004), essa valorização é fundamental para desconstruir as bases do racismo estrutural e para a construção de uma sociedade mais justa. Inspirado nas reflexões de Ailton Krenak (2019) sobre a importância de reconectar o ser humano à terra e à ancestralidade, o projeto propõe ações pedagógicas que dialoguem com a natureza, a oralidade e a coletividade, elementos que compõem os “cantos e raízes” dessas culturas. Além disso, as contribuições de Sueli Carneiro (2005), bell hooks (2013) e Grada Kilomba (2019) orientam para uma pedagogia libertadora e descolonizadora, capaz de romper com práticas educativas excludentes e promover a valorização das identidades historicamente marginalizadas. Assim, “Entre Cantos e Raízes” propõe-se a desenvolver experiências educativas que envolvam música, dança, contação de histórias, artes visuais e práticas comunitárias, ressignificando o espaço escolar como território de memória, resistência e ancestralidade.

Mais do que incluir conteúdos no currículo, esta proposta busca cultivar uma educação viva, sensível e comprometida com a diversidade, que reconheça nas tradições afro-indígenas a base para a construção de uma sociedade mais humana, solidária e consciente de suas raízes.

Quadro 1 – Plano de Aula 1

Tema	Ancestralidades e identidades e o povo brasileiro.
Professora	Lindiana da Silva Oliveira
Turma	1º ao 3º ano
Período	Matutino/vespertino
Campo de experiência	As contribuições dos povos indígenas, africano e afro-brasileiro para a formação da identidade do povo brasileiro.
Habilidades	(EF13CHABI35LF) Conhecer/reconhecer as contribuições dos povos indígenas, africanos e africano-brasileiros para a formação do povo brasileiro.
Objetivos	Conhecer personagens e lendas da cultura brasileira; Produzir desenhos, colagens ou pequenas dramatizações sobre personagens; Desenvolver atitudes de respeito às diferentes culturas e tradições.
Conteúdo	Lendas e personagens da cultura popular brasileira (Saci-Pererê, Curupira, Iara, Boi-Bumbá etc.)
Duração	50 minutos
Recursos didáticos	Cartazes, vídeos ou slides sobre o folclore. Papéis coloridos, tesoura, cola, lápis de cor e giz de cera. Aparelho de som ou caixa de som para as cantigas.
Metodologia	Roda de conversa: O que sabemos obre a cultura popular brasileira? Apresentar imagens e vídeos curtos sobre alguns personagens. Questionar: “Qual desses vocês já ouviram falar em casa ou na TV?” Contar uma lenda popular: O Saci-Pererê ou A Iara. Conversar sobre como os personagens interligam-se com os povos indígenas. Conversar sobre o que aprenderam e como as histórias ensinam valores e tradições. Desenhar os personagens estudados e colocar os nomes de cada um Concluir com músicas de ciranda; “Sapo Cururu” ou “Fui no Itororó”
Avaliação	Participação nas conversas e atividades. Produção artística e envolvimento na dramatização.
Referências	LAURO DE FREITAS (BA). Documento Curricular Referencial de Lauro de Freitas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Lauro de Freitas: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Plano de Aula 2

Tema	Eu e os Povos da Minha Terra
Professora	Lindiana da Silva Oliveira
Turma	1º ao 3º ano
Período	Matutino/vespertino
Campo de experiência	História dos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros
Habilidades	(EF13CHABIO6LF) Conhecer o continente africano e os países que trouxeram nossos antepassados do continente à diáspora
Objetivos	Localizar o continente africano no mapa-múndi. Identificar bandeiras de alguns países africanos e suas cores simbólicas. Reconhecer os significados das cores associadas à Pan-Africanidade (vermelho, verde, amarelo e preto). Produzir representações artísticas inspiradas nas bandeiras africanas.
Conteúdo	Bandeiras Africanas e o Mapa do Continente Africano
Duração	50 minutos
Recursos didáticos	Mapa-múndi e mapa do continente africano. Imagens impressas ou slides de bandeiras africanas. Papel cartolina, lápis de cor, giz de cera, guache, pincéis e cola. Aparelho de som, TV ou projetor para vídeo.
Metodologia	Iniciar com a pergunta: “De onde vieram os nossos antepassados africanos?” Apresentar um mapa-múndi e localizar o continente africano; Conversar sobre o tamanho, a diversidade e a importância da África. Mostrar o mapa político da África e bandeiras de alguns países, como: NG Nigéria, GH Gana, A Angola, ZA África do Sul, SN Senegal e ET Etiópia. Conversar sobre as cores: Vermelho: sangue e luta dos povos africanos. Verde: terra e esperança. Amarelo: riqueza e luz. Preto: o povo africano e sua força. Pintura de bandeiras com guache ou lápis de cor (usando moldes prontos)
Avaliação	Participação nas conversas e nas atividades artísticas. Interesse em conhecer e representar as bandeiras e o mapa. Compreensão dos significados das cores e dos símbolos africanos
Referências	LAURO DE FREITAS (BA). Documento Curricular Referencial de Lauro de Freitas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Lauro de Freitas: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Plano de Aula 3

Tema	Eu e os Povos da Minha Terra
Professora	Taiane Pereira Dantas dos Santos
Turma	5º ano
Período	Matutino/vespertino
Campo de experiência	História dos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros
Habilidades	(EF45CHABIIOLF) Conhecer/reconhecer as origens étnicas indígenas presentes no Brasil e sua diversidade cultural
Objetivos	Reconhecer a diversidade dos povos indígenas brasileiros; Identificar nomes, culturas e modos de vida de diferentes etnias; Desenvolver atitudes de respeito e valorização das culturas originárias; Estimular a memória, a atenção e o trabalho em grupo através de um jogo educativo.
Conteúdo	Povos indígenas brasileiros: Kayapó, Yanomami, Bororo, Tikuna, Tupinambá, Macuxi, Potiguara, Krenak, Karajá, Terena, Tabajara, Munduruku, Guajajara, Guarani, Xavante e Pataxó
Duração	50 minutos
Recursos didáticos	Cartas de Jogo da Memória com imagens e nomes dos povos indígenas. Cartaz com o mapa do Brasil mostrando a localização aproximada dos povos.
Metodologia	Roda de conversa inicial sobre os povos indígenas e suas culturas. Apresentação de imagens e curiosidades sobre cada povo. Realização do jogo da memória com imagens e nomes dos povos. Socialização e conversa sobre o que aprenderam com o jogo.
Avaliação	Participação nas conversas e no jogo. Interesse e curiosidade em conhecer os povos indígenas. Compreensão da diversidade cultural e respeito às diferenças.
Referências	LAURO DE FREITAS (BA). Documento Curricular Referencial de Lauro de Freitas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Lauro de Freitas: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 – Plano de Aula 4

Tema	Eu e os Povos da Minha Terra
Professora	Taiane Pereira Dantas dos Santos
Turma	1º ao 3º ano
Período	Matutino/vespertino
Campo de experiência	Palavras de origem indígena e africana incorporadas ao cotidiano e ao vocabulário nacional
Habilidades	(EF13CHABII8LF) – Conhecer as palavras de origem indígena e africana incorporadas ao cotidiano e ao vocabulário nacional. (EF13CHABII9LF) – Identificar o uso das palavras de origem indígena e africana no cotidiano e no cenário nacional, em chamadas, jornais, mídias, na oralidade, nas placas das ruas etc.
Objetivos	Reconhecer palavras de origem africana incorporadas ao vocabulário brasileiro; Identificar o uso dessas palavras no cotidiano, relacionando-as à cultura afro-brasileira; Promover o reconhecimento da própria identidade a partir da relação entre o nome do aluno e o Afrobeto; Valorizar a influência africana na formação da língua e da cultura do Brasil.
Conteúdo	Palavras de origem africana no português brasileiro (ex: acarajé, axé, atabaque, tutu, inhame, cafuné, dendê, neném, embala). O Afrobeto: alfabeto ilustrado com palavras e conceitos afro-brasileiros. A importância da presença africana na formação cultural e linguística do Brasil.
Duração	50 minutos
Recursos didáticos	Cartaz do Afrobeto (com as letras e palavras correspondentes) Cartolina, papel ofício, lápis de cor, canetinhas, revistas e cola Quadro e pincel Áudios e imagens sobre cultura afro-brasileira
Metodologia	Iniciar a aula com uma conversa sobre o significado das palavras e perguntar se os alunos conhecem ou já ouviram algumas de origem africana (ex: axé, atabaque, dendê, inhame). Apresentar o Afrobeto, explicando que cada letra representa uma palavra ligada à cultura afro-brasileira. Ler e comentar coletivamente algumas palavras do Afrobeto, destacando seu significado e onde podem ser encontradas (na comida, nas músicas, nas religiões de matriz africana etc.). Atividade principal: Cada aluno escreverá as letras do próprio nome e, com ajuda da professora, associará cada letra a uma palavra do Afrobeto. Exemplo: No nome Taiane T – Tutu A – Atabaque I – Inhame A – Atabaque N – Neném E – Embala Após escolher as palavras, os alunos farão um desenho ilustrando o seu nome afrobrasileiro, mostrando os significados das palavras escolhidas. Montagem de um mural coletivo “O Afrobeto dos nossos nomes”, reunindo os trabalhos dos alunos.

Avaliação	Participação nas discussões e nas atividades orais. Capacidade de reconhecer e relacionar palavras de origem africana com o cotidiano. Criatividade e envolvimento na produção do nome afrobrasileiro ilustrado.
Referências	LAURO DE FREITAS (BA). Documento Curricular Referencial de Lauro de Freitas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Lauro de Freitas: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

As experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito deste trabalho reafirmam a potência e necessidade da educação afro-indígena como caminho para a reconstrução de identidades, saberes e práticas escolares mais justas e plurais. Ao trazer para o espaço da sala de aula atividades que valorizam a ancestralidade, a oralidade, a localidade e os modos de viver e aprender dos povos africanos e originários, reafirma-se a escola como território de memória, resistência e produção de conhecimento.

Podemos perceber que as ações realizadas como o estudo das lendas, o reconhecimento das bandeiras africanas, o jogo dos povos indígenas e a vivência com o Afrobeto contribuem de forma significativa para a ampliação do repertório cultural dos educandos, promovendo o respeito às diferenças e o fortalecimento da autoestima étnico-racial. Cada proposta, construída a partir da escuta, do diálogo e da coletividade, possibilitou o reconhecimento de que os saberes ancestrais estão vivos, pulsando no cotidiano e nas histórias das comunidades escolares. O desenvolvimento das atividades propostas neste trabalho evidenciou o quanto a abordagem afro-indígena, quando incorporada de forma sensível e dinâmica contribui para o fortalecimento das identidades, o respeito à diversidade e a construção de saberes coletivos no espaço escolar.

O trabalho com as lendas da cultura popular brasileira, como as figuras do Saci-Pererê, Curupira e Iara, favoreceu o resgate das narrativas tradicionais que expressam a sabedoria dos povos africanos e indígenas. Por meio dessas histórias, os estudantes puderam compreender que os personagens do folclore são mais do que simples fantasias infantis: eles guardam valores, ensinamentos e modos de compreender o mundo que vem sendo transmitidos de geração em geração, ou seja, trata-se de uma cultura popular brasileira, cultura essa incorporada a partir dos valores dos povos indígenas. Essa prática contribuiu para despertar o interesse pela oralidade, pela imaginação e pelo reconhecimento das raízes culturais que compõem a identidade do povo brasileiro.

Já no estudo sobre o continente africano, as cores e bandeiras do Pan-Africanismo ampliou a visão dos alunos sobre a África como um continente diverso, mudando a ideia carregada de ignorância e pré-conceitos sobre África como se fosse uma unidade ou um lugar de carência e não um continente com 54 países, diferentes religiões e culturas, diversas realidades econômicas, muitos povos e histórias. As discussões sobre o significado das cores pan-africanas vermelho, verde, amarelo e preto promoveram reflexões sobre a luta, a resistência e o orgulho de pertencer a uma herança africana que se manifesta na estética, na espiritualidade, na arte e na vida cotidiana.

Ao trabalharmos o jogo da memória com os povos indígenas pode parecer que se trata apenas de um jogo, no entanto, essa dinâmica contribui de forma lúdica e coletiva para o entendimento da pluralidade étnica existentes no Brasil. Quando o assunto é povos indígenas, suas culturas e que seus modos de vida e seus territórios são diversos, é através do jogo, que a turma compreendeu que os povos originários não pertencem apenas ao passado, mas

continuam presentes e atuantes na sociedade. A atividade reforçou valores como o respeito às diferenças, o trabalho em grupo, a escuta e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Por fim, a vivência com o Afrobeto promoveu uma experiência de afirmação da identidade e pertencimento. Ao relacionar as letras do próprio nome com palavras de origem africana, os alunos puderam ver-se representados em uma língua que carrega história, força e ancestralidade. Essa prática despertou curiosidade, valorização da cultura afro-brasileira e consciência de que o vocabulário cotidiano é atravessado por contribuições africanas principalmente porque a maioria dessas palavras já são conhecidas e incorporadas no seu contexto social. Além disso, o trabalho com o Afrobeto transformou o momento de escrita e leitura em um exercício de afeto, autoconhecimento e respeito à diversidade linguística e cultural.

As práticas apresentadas demonstram que a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 vão além da inserção de conteúdos nos currículos. Elas exigem o compromisso ético e político dos educadores com uma pedagogia antirracista ou afrocentrada, que dialogue com a realidade dos alunos e valorize as epistemologias africanas e indígenas como parte estruturante do conhecimento escolar, entendendo que o Brasil é composto por esses povos e, desse modo, é preciso reconhecer que a formação da identidade nacional está diretamente ligada à presença e à contribuição dos povos africanos e indígenas. Valorizar essas heranças culturais significa compreender que nossa história, nossa língua, nossa culinária, nossa religiosidade e nossas expressões artísticas são frutos do encontro entre diferentes matrizes étnicas e culturais

Assim, o trabalho reafirma que educar entre “cantos e raízes” é promover o encontro entre tradição e contemporaneidade, entre o

corpo e o território, entre o saber e o sentir. É permitir que a escola torne-se um espaço onde todas as vozes possam ser ouvidas e reconhecidas, especialmente aquelas que por séculos foram silenciadas.

Dessa forma, a construção de uma educação decolonial e intercultural requer continuidade, formação permanente dos professores e políticas públicas comprometidas com a equidade racial e cultural. O desafio é grande, mas a experiência vivenciada nas escolas municipais de Lauro de Freitas mostra que é possível semear novas práticas pedagógicas enraizadas no respeito, na diversidade e na ancestralidade porque é nas raízes que encontramos a força para florescer.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

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

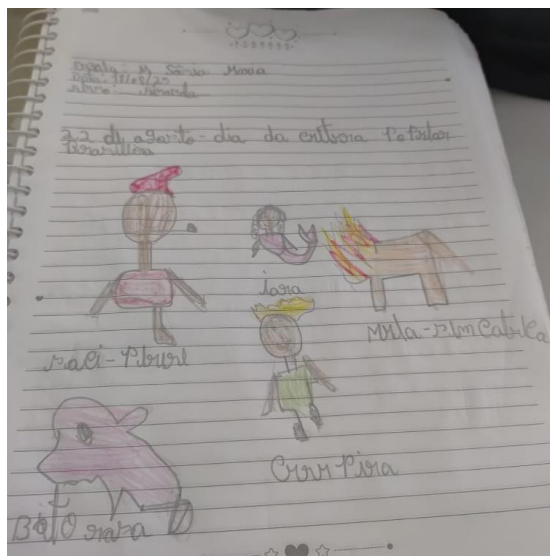
KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Lindiana da Silva. **O samba vai à escola:** o samba de roda como prática pedagógica decolonial, 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador-BA, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39297>.

ANEXOS

Figural – Produção dos alunos sobre as lendas e sua relação com a cultura afro-indígena



Fonte: Acervo da autora (Lindiana Oliveira).

Figura 2 – Os estudantes conhecendo o Mapa-múndi



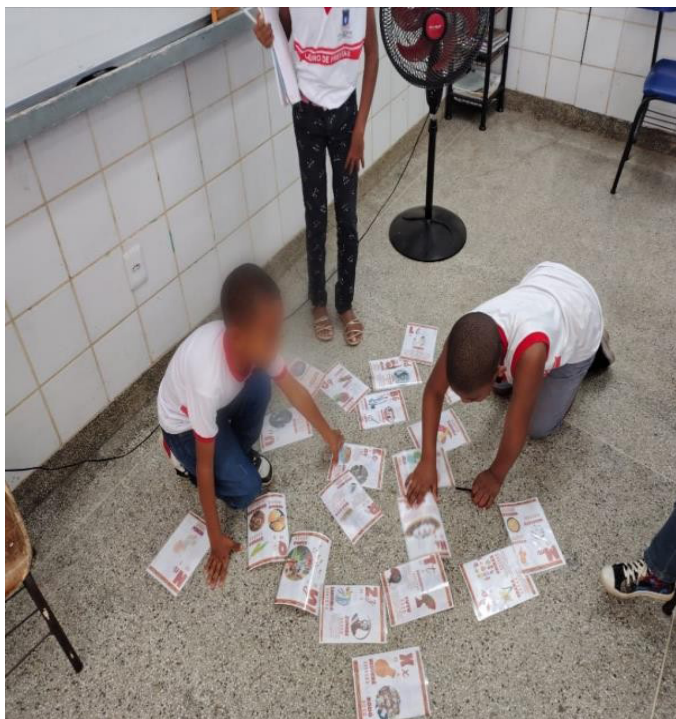
Fonte: Acervo da autora (Lindiana Oliveira).

Figura 3 – Alunos brincando com jogo da memória com imagens e nomes dos povos indígenas



Fonte: Acervo da autora (Taiane Dantas).

Figura 4 – Estudantes consultando o afrobeto



Fonte: Acervo da autora (Taiane Dantas).

BRINCANDO DE DESCOBRIR O MUNDO ATRAVÉS DA LÍNGUA: HISTÓRIAS CULTURAIS, CANTIGAS, JOGOS E BRINCADEIRAS AFRO- BRASILEIRAS E AFRICANAS

Juciane Aparecida da Silva

Bacharela em Humanidades e Licencianda em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); oficina do EREER; Musicalidade afro-brasileira e confecção de bonecas Abayomi, polo Camaçari.

Turma: Educação Infantil (crianças de 5 anos)

Duração: 5 aulas de 3 horas

Tema: Brincadeiras, histórias culturais e cantigas afro-brasileiras e africanas.

Área: Língua Portuguesa

A temática proposta tem como objetivo salientar e reforçar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças e, nesse processo, utilizar-se das brincadeiras como recursos didáticos que facilitará a comunicação entre o educador e o educando. Na perspectiva de Ferreira (2000), utilizar a brincadeira no processo educativo é trabalhar com a ludicidade e com o divertimento da criança. Desse modo, a criança passa a atribuir significado às atividades divertidas propostas pelo educador.

Fazendo um resgate histórico, somos capazes de observar que os jogos e as brincadeiras fazem parte do processo de desenvolvimento da humanidade desde a Pré-história que, de acordo com Almeida (1990), os jogos descrevem a cultura de sobrevivência e manutenção das sociedades primitivas por meio de práticas como a pesca e a caça. Almeida (1990) retrata que as atividades lúdicas também estavam presentes nas antigas culturas civilizatórias, que desenvolviam o papel de assumir um caráter educador

e formativo, ao direcionar a citação feita à cultura intelectual, evidencia a sua potente colaboração com o desenvolvimento do caráter humano e da personalidade do sujeito.

Dando seguimento a esse resgate histórico, Almeida (1990) também salienta a importância de jogos como instrumento de construção e transmissão de valores e ensinamentos entre as gerações Maia, Egípcia e Romana. Ele ainda relata que a dinâmica de subjugação dessa metodologia deu-se pela ascensão do Cristianismo, que caracterizava essas práticas como imoral e profana. Desse modo, para o autor, os jogos só assumem um caráter educacional no século XVI. Almeida (1990, p. 21) ainda afirma

A partir do século XVI, os humanistas começaram a perceber o valor educativo dos jogos e, os colégios jesuítas foram os primeiros a recolocá-los em prática. Impuseram, pouco a pouco, às pessoas de bem e aos amantes da ordem uma opinião menos radical com relação aos jogos.

Na mesma perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), garante que

Brincar é uma das atividades para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e a experimentação de regras sociais (Brasil, 1998, p. 22).

A utilização de jogos e brincadeiras lúdicas no processo de conhecimentos das palavras em língua portuguesa facilita esse processo de aprendizado, nesse momento atuamos mostrando as variações linguísticas presentes no nosso vocabulário brasileiro presente em diversos estados ou regiões. Jogos da memórias são primordiais com as palavras escritas, a utilização de músicas afro-brasileiras também. Essa forma de aprendizado faz-nos ter contato com a multiculturalidade presente em nosso país. A temática proposta no plano de aula pode ser dividida em sequências didáticas pensando também na importância da ressignificação dos saberes que são transmitidos por meio da oralidade e corporeidade; A singularidade de celebrar a infância, por meio de atividades que aguçam o desenvolvimento motor e psicomotor integral das crianças.

Desse modo, a proposta é uma forma de valorizar os saberes corpóreos e a importância da cultura corporal na formação da identidade e no fortalecimento das relações sociais e étnico-raciais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é evidente em sua proposta a importância do brincar como aspecto central e fundamental do desenvolvimento. O brincar promove a criatividade e a imaginação levando em consideração a construção das relações afetivas e sociais dos envolvidos. Ao unirmos a dança e a música, através do samba, sugerimos uma perspectiva que permite aos pequeninos explorarem suas emoções e expressarem-se de forma livre e prazerosa.

A partir do ato de movimentar os corpos, as crianças criam não apenas aptidões motoras, mas desenvolvem também habilidades cognitivas e sociais ampliando assim seu repertório linguístico. As atividades escolhidas incitam a coordenação motora, o ritmo e a consciência corporal. Esse interagir da criança com a música e

a dança beneficia a expressão dos sentimentos e emoções, gerando saúde mental e bem-estar.

A prática de brincadeiras tradicionais que abrangem informações da cultura afro-brasileira, enriquece o repertório cultural das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade plural. Em articulação com Romão (2003) podemos identificar a importância de um estudo e pesquisa por parte dos professores nesse percurso de desenvolvimento de uma educação antirracista e, desse modo, faz-se necessário uma busca incessante de conhecimentos sobre história e cultura da África. É decisivo que a sugestão de atividades corporais e lúdicas valorize e respeite a pluriversalidade cultural presente no Brasil.

Desenvolver uma educação pensada nas relações étnico-raciais deve ser o objetivo principal do trabalho com as crianças, gerando a valorização e reconhecimento das culturas afro-brasileiras e africanas. Por meio do samba, uma expressão cultural que traz a história e a resistência de povos negros no Brasil pode desenvolver os temas como identidade, pertencimento e diversidade, possibilitando um espaço de aprendizado e reflexão.

Portanto, o objetivo desse plano é desenvolver atividades que envolvem brincar, sambar e movimentar o corpo, estamos não apenas promovendo o lazer, mas também construindo um espaço de aprendizado significativo. Essa abordagem está alinhada às diretrizes educacionais que valorizam a diversidade, a cultura e o desenvolvimento integral, formando crianças mais conscientes de sua identidade e do mundo ao seu redor. É essencial que todos os profissionais da educação unam-se para proporcionar experiências que respeitem e celebrem a rica tapeçaria cultural do Brasil, garantindo que cada criança tenha seu lugar e sua voz respeitados.

Desenvolvendo esse plano de aula para área com a atuação em língua portuguesa, é importante, nessa fase final da educação infantil, fazer com que as crianças tenham contato direto com o alfabeto, podendo ser utilizado em sala de aula alguns jogos com alfabeto móvel. Esse artifício da língua portuguesa tem como finalidade estimular o desenvolvimento da criança, tanto na fala, quanto na escrita e na leitura.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, poderão ser utilizados momentos de histórias narradas por um grupo de crianças, com o uso constante da imaginação e utilizando palavras aprendidas em sala, nos jogos, nas músicas e até mesmo nas histórias já contadas pela educadora.

Objetivo geral

- Proporcionar o reconhecimento e respeito da diversidade cultural presente em nossa sociedade por meio das artes e em formas de histórias e músicas afro- centradas, identificando como a língua está presente em todo o momento em nossa existência e suas variações existentes.

Objetivos Específicos

- Fomentar o respeito e a valorização de diversas formas de expressões linguísticas existentes em nossa sociedade;
- Estimular a forma de se expressar por meio da oralidade dando ênfase no aprendizado das letras. E como podemos identificá-las nas nossas falas;
- Criar um ambiente que estimula outras habilidades como a escuta e a interpretação;

- Inserir a criança nesse contexto de múltiplas linguagens e expressões culturais presentes no nosso dia a dia;
- Criar um momento de socialização entre os pequeninos por meio das brincadeiras, aprendendo a importância do respeito e da empatia para com o outro.

Metodologia

Considerando que o cotidiano da escola de educação infantil envolve muitas atividades permanentes e não permanentes, é primordial o uso da sequência didática como possibilidade organizativa do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de Educação Infantil. Para melhor explicar o que são essas atividades permanentes, Barbosa e Horn (2019, p. 22) afirmam que “A organização desses diferentes momentos é denominada de rotina, e entendida em muitas realidades como uma sequência de atos ou conjunto de procedimentos associados que são absolutamente fixos e não devem sair da sua ordem tendo um caráter normatizador e padronizador”. Razão pela qual esses momentos precisam ser bem organizados e, é nesse ponto que entram as chamadas SD (Sequências Didáticas), definidas como

[...] situações didáticas organizadas e articuladas, situadas no planejamento do professor e desenvolvidas em momentos previstos na rotina. Elas estão atreladas ao Projeto Político Pedagógico da Instituição e são desenvolvidas paralelamente a outras propostas, como os projetos pedagógicos e as atividades permanentes (Anjos, 2020, p. 4).

Como vimos, uma sequência permite-nos criar e organizar situações didáticas, isto é, trabalhar uma unidade temática de maneira sequencial, o que acaba por ser vantajoso tanto para o

professor como para o aluno. Assim, esta sequência foi elaborada para ser aplicada em 5 dias, podendo sofrer pequenas alterações em função de cada dia em sala. “A situação didática ou temática”, em que a partir dela que levaremos o aluno a entender a “estrutura dos planos” a ser ministrado cada um em seu dia, que também pode ser vista como sendo “a unidade maior”; o que nos leva para a fase final em que a criança será capaz de relacionar o fato apresentado com a sua significação, chegando assim ao entendimento do objetivo da temática. Porém, um cuidado que precisamos ter ao elaborar uma sequência didática é levar em consideração o contexto, articulado ao Projeto Político-Pedagógico. Posto que, “na Educação Infantil, o trabalho pedagógico deve estar elencado no respeito à singularidade das crianças e à pluralidade das infâncias que se ‘delineiam’ na sociedade, dependendo do contexto geográfico, dos fatores culturais, econômicos e históricos de um dado contexto” (Anjos, 2020, p. 1). O que implica dizer que é vital levar em conta a diversidade existente, valorizando os saberes e o contexto local; assim como também, a singularidade de cada criança, buscando verificar o que cada uma delas já sabe sobre o assunto e acolher esses conhecimentos. Visto que, quando tanto a singularidade como a diversidade não são levadas em conta, as rotinas tornam-se uma “tecnologia de alienação” Barbosa e Horn (2019, p. 22).

Materiais necessários

- Livros de histórias lúdicas, afro-brasileiras e africanas (O mistério das vogais, de Hugo Fabricio de Medeiros / O que há de África em nós, de Wlamira Albuquerque e Walter Fraga / Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!, de Arlene Holanda);

- Figuras e recortes de gravuras de manifestações culturais com escrita para identificação das letras;
- Caixa de som para reprodução de músicas;
- Pandeiro;
- Latas de refrigerante para a confecção de instrumentos artesanais;
- Sementes de feijão, arroz;
- Bonecos ou fantoches elaborados para a dramatização das histórias;
- Jogos da memória confeccionados com palavras que fazem parte do cotidiano da criança.

Imagem 1 – Nego Fugido – Manifestação cultural de Acupe (Santo Amaro-BA)



Fonte: Acervo da Associação Cultural Nego Fugido.

Imagem 2 – Representação da Capoeira



Fonte: Arquivo retirado da galeria do Google.

Imagem 3 – Samba de Roda / Samba Chula do Recôncavo Baiano



Fonte: Arquivo retirado do site da Prefeitura de São Francisco do Conde.

Desenvolvimento da aula

1. Acolhimento e Introdução (60 minutos)

- Atividade de Abertura: Recepção das crianças com uma música tradicional de uma cultura diferente a cada aula. Exemplo: música indígena, africana ou de um país latino-americanos.

- Conversação Inicial: Explicar para as crianças que elas conhecerão histórias de diferentes partes do mundo e aprender sobre as culturas dessas histórias. Destacar a importância de respeitar e valorizar todas as culturas.

2. Leituras de Histórias afro-brasileiras e africanas (30min)

- Escolher uma história ou lendas folclóricas africanas, indígenas ou afro-brasileiras.
- Discussão: Depois da leitura, conversar com as crianças sobre o que aprenderam com a história. E o que mais gostou.
- Separar frases importantes da história proporcionando um momento de criação de novas histórias utilizando uma das frases, esse trabalho é em conjunto e precisa da colaboração de todas as crianças.

3. Momento criativo com Música e brincadeiras afro-brasileiras e africanas (1h45min)

- Escutar e movimentar-se através da expressão corporal que é a dança livre de música de capoeira, cantigas africanas e até mesmo cantigas indígenas (Vim no balanço do mar, de mestre Tamanduá); (Sorriso negro, Interpretação Ivone Lara)
- Escutar e tentar identificar de que lugar é a música que está tocando.
- Experimentar, brincadeiras afro-brasileiras e africanas ao som de muita música, encorajando a criança a encontrar semelhanças e diferenças com as brincadeiras que conhece (Brincadeira terra-mar, Telefone sem fio) utilizando palavras presentes na contextualização das histórias.
- Criar instrumentos musicais com materiais recicláveis.

4. Encerramento e reflexão (15 minutos)

- Momento de reflexão: Sentar-se em círculo e conversar sobre o que cada criança mais gostou na atividade. Perguntar o que aprenderam sobre as diferentes culturas e por que é importante conhecer e respeitar as diferenças.
- Despedida: Repetir a música tradicional de abertura e concluir com uma pequena celebração, como um agradecimento coletivo pela participação.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1990.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 48, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/organizacao-dotrabalho-pedagogico-na-educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequencias-didaticas>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://www.ninhosdobrasil.com.br/brincadeiras-africanas>

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

NONO, Maévi Anabel. **Organização do tempo e espaço na educação infantil**: pesquisas e práticas. 2011. Texto (Departamento de Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Jose do Rio Preto, 2011.

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a autoestima da criança negra**. Brasília, Ministério da Justiça, CEAP, 2001.

JOGOS COM AS CELEBRIDADES AFRO-BRASILEIRAS: UMA PROPOSTA LÚDICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Adailton Conceição de Souza

Professor cursista do Polo de Lauro de Freitas, psicólogo pela UNIFTC (CRP 03/6933) e cientista social pela Universidade Federal da Bahia, especialista em Psicopedagogia, História e Cultura Africanas, Educação Especial Inclusiva, Psicologia Clínica e Psicologia das Emergências e Desastres. Mestre em Estudos Interdisciplinares pela Universidade Federal da Bahia e mestrando em Educação Inclusiva pelo PROFEI/Universidade de Pernambuco.

E-mail: adailtonsouza12@gmail.com

Maria da Conceição Pereira dos Santos Ribeiro

Professora cursista do Polo de Lauro de Freitas. Docente de Geografia, participou há mais de 10 anos nas redes municipais e estaduais de ensino, com experiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade FAVENI, especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade pela Universidade Federal da Bahia, além de MBA Lato Sensu em Psicologia Organizacional e Recursos Humanos. Também é pós-graduada em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade FAVENI.

E-mail: mcribeiro_santos@yahoo.com.br

Pedro Henrique Tavares de França

Professor cursista do Polo de Lauro de Freitas. Docente de Matemática da rede estadual da Bahia e da rede municipal de Lauro de Freitas, graduado em Engenharia Florestal e em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e licenciado em Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa. Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Libras, Docência na Educação Básica, Gestão Educacional e Docência do Ensino Básico e Superior, além de MBA em Finanças, Auditoria e Controladoria. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

E-mail: pedro_franca92@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta pedagógica lúdica voltada para a valorização da cultura afro-brasileira por meio de jogos didáticos que destacam personalidades negras e manifestações culturais de relevância local, nacional e internacional. A iniciativa surge da necessidade de

promover ambientes educativos que estimulem aprendizagens contextualizadas e afro centradas, rompendo com a lógica da branquitude historicamente dominante na educação brasileira. O objetivo principal é desenvolver um jogo interativo que contribua para o reconhecimento e a valorização de figuras negras em diferentes áreas do saber, fortalecendo a identidade e autoestima dos estudantes. A metodologia adotada foi qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental, além da construção colaborativa do jogo durante o curso de formação complementar “Educação das Relações Étnico-Raciais: Afrobrasilidades e Africanidades na Educação Básica”. Além do jogo, pode-se incluir outros métodos como oficinas, dinâmicas em grupo e elaboração de perguntas e dicas sobre cada personalidade e manifestações culturais. O jogo tem o potencial de promover o engajamento dos alunos, despertar o interesse pela história e cultura afro-brasileira, bem como possibilitar a construção de saberes significativos por meio da ludicidade. As personalidades abordadas incluem Lili Almeida, o Bloco Afro Bankoma, Malê Debalê, Mercado Modelo, Irmandade da Boa Morte, Lázaro Ramos e o Quilombo dos Palmares, cada uma representando aspectos diversos de resistência, ancestralidade, arte, religiosidade e protagonismo negro. As considerações finais apontam que o uso de jogos como ferramenta didática é eficaz na promoção da educação antirracista, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento da identidade negra no ambiente escolar. O trabalho reforça a importância de práticas pedagógicas que celebrem a cultura afro-brasileira de forma contínua e não apenas em datas comemorativas como o 20 de novembro.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira; Educação antirracista; Ensino básico; Ludicidade; Personalidades negras.

Introdução

A nossa história educacional é marcada pela lógica da branquitude. Sendo assim, atividades e exercícios que apresentem personalidades negras de diferentes campos do saber faz-se necessário para que o alunado possa conhecer e recordar

expoentes potentes da comunidade negra local, regional, nacional e internacional.

Diante do exposto, construímos um jogo no qual serão trabalhadas algumas personalidades negras. Sabe-se que se discute com frequência atualmente a necessidade de criar ambientes educativos atravessados pela ludicidade e capazes de fomentar aprendizagens contextualizadas, principalmente quando se trata da educação afrocentrada, que foi operado da seguinte maneira:

Dinâmica do jogo

Inicia-se da seguinte forma:

1. Divide-se a sala em grupos de 3 ou 4 pessoas;
2. Aos poucos, cada grupo é convocado a descobrir qual é a personalidade negra em questão;
3. À medida em que cada dica da personalidade é dita, o grupo tenta descobrir de quem se trata;
4. São 10 perguntas. Cada pergunta vale 1 ponto, sendo assim, jogadoras e jogadores perdem processualmente 1 ponto em cada jogo efetivado e dica dada;
5. Se o grupo, ao final, não descobrir quem é a personalidade, a questão é lançada para o restante da turma;
6. Os ganhadores recebem, ao final, uma premiação.

Regras do jogo

1. O jogo completo tem peso de (10 pontos), porém se o participante erra 01 dica, perde 03 pontos. A quantidade que for perdendo, o participante vai diminuindo a pontuação;

2. Cada pergunta errada perde (02) dois pontos nas outras questões.
3. Não tem direito de consultar equipamentos eletrônicos como: celular, relógio eletrônico, tablet, notebook computador ou outro equipamento;
4. Não pode consultar livro ou outra pessoa fora da equipe;
5. Não pode receber dicas de outra equipe ou pessoa que não esteja na vez;
6. Só poderá dar uma resposta por pergunta;
7. Se errar (05) cinco perguntas consecutivas, estará eliminado do jogo;
8. Ao ser eliminado, a questão será lançada para outros grupos que terá uma chance a mais para responder à questão;
9. Os perdedores terão que pagar uma prenda escolhida pela equipe vencedora;
10. Os vencedores ganharão um brinde além de (3.0) três pontos para a disciplina que aplicar o jogo.

Celebridade: Lili Almeida

Principais dicas para a disputa do jogo:

1. Minha jornada na gastronomia começou por necessidade, quando precisei aprender a cozinhar para economizar.
2. Sou conhecida por compartilhar ditados populares e frases inspiradoras que aprendi com minha avó.
3. Minha culinária carrega a força da ancestralidade e da cultura.
4. Decidiu conectar-se com os clientes declamando ditados populares, uma tradição de família.
5. Já participei de um programa de TV sobre gastronomia e conquistei muitos fãs com minha autenticidade.

6. Além de ministrar aulas de cultura culinária afrobrasileira e inspirar pessoas através de sua história.
7. Meu restaurante precisou fechar na pandemia, mas isso me levou a explorar novas formas de compartilhar meu talento.
8. Tenho milhares de seguidores nas redes sociais e sou famosa pelo meu jeito carismático de dar “bom-dia”.
9. Sou uma chef baiana que encanta o Brasil com receitas típicas e afeto.
10. Utiliza a cozinha e a comunicação para entregar à sua audiência algo que alimente e liberte, pois acredita que a liberdade só é efetiva quando compartilhada.

Sobre a celebridade:

Chef de cozinha, palestrante e comunicadora baiana, Lili Almeida apresenta, através de alimentos e palavras, os incríveis sabores da Bahia.

Durante a pandemia, Lili usou as redes sociais para declamar provérbios que aprendeu com sua avó e já somam quase 300 mil seguidores no Instagram. Ela acredita que “cultura é alimento que, bem servido, liberta”.

Por isso, desde que seu restaurante fechou as portas por conta da pandemia, ela não só mudou completamente a lógica de negócio (partindo para encomendas, consultorias e palestras sobre gastronomia), como decidiu conectar-se com os clientes declamando ditados populares, uma tradição de família.

Celebridade: o Bloco Afro Bankoma

Principais dicas para a disputa do jogo:

1. O bloco resgata a autoestima de seus integrantes, expressando para o mundo a potência negra.
2. As vestes dos seus participantes são bem singulares e afrodescendente.
3. Sua origem também está relacionada a um terreiro que tem um nome oriundo do sincretismo religioso.
4. Sua liderança é uma mulher e sua estrutura física é bem organizada.
5. Seu nome tem origem banto e significa reunião de pessoas ou povo em festa.
6. O terreiro que deu origem ao bloco está situado na cidade de Lauro de Freitas
7. O bloco foi fundado no ano de 2000.
8. É um bloco afro que sai no carnaval de Salvador.
9. Ele surgiu a partir de oficinas de arte educação
10. Portão é o bairro onde fica o terreiro e chama-se São Jorge.

Sobre a celebridade:

O Bloco Afro Bancona é um bloco afro de Lauro de Freitas, município próximo a Salvador, na Bahia, com raízes no Candomblé e forte atuação social na comunidade. O nome “Bancona” tem origem na língua bantu e significa “reunião de pessoas”, refletindo a proposta do bloco de celebrar a cultura afro e promover a união. O bloco surgiu a partir de oficinas de arte educação no Terreiro São Jorge Filho da Gomeia e busca mostrar a riqueza cultural produzida nos terreiros, com desfiles que incluem alas de dança e baianas.

O Bloco Afro Bancona nasceu no Terreiro São Jorge da Gomeia, em Lauro de Freitas. O bloco desenvolve projetos sociais e ações educativas na comunidade, como oficinas de tecelagem e percussão. O bloco escolhe temas para seus desfiles baseados na energia do ano, com o tema de 2024 sendo “NJINJILA DYA MU UKULU – Os Caminhos do Tempo”.

O Bancona é o único bloco afro de Lauro de Freitas a participar do programa “Carnaval Ouro Negro”, que apoia blocos afro de diferentes municípios. O bloco desfila tanto nos circuitos oficiais de Salvador quanto no circuito de Lauro de Freitas, levando suas tradições afro-brasileiras para a festa.

Celebridade: Malê Debalê

Principais dicas para a disputa do jogo:

1. Nasci em 1979, fruto da união de jovens do bairro de Itapuã com influências de outras entidades negras como Ilê Aiyê e Badauê.
2. Sou mais do que um bloco carnavalesco: promovo concursos, festivais de música e ações sociais durante todo o ano.
3. Minha missão é afirmar a identidade negra, combater o racismo e valorizar a ancestralidade africana.
4. Sou conhecido por levar mais de 2 mil dançarinos à avenida, com coreografias sincronizadas e fantasias exuberantes.
5. Desfilo no Carnaval de Salvador com cerca de 15 alas, percussão potente e temas que exaltam a cultura afro-brasileira.
6. Hoje é um dos maiores blocos afro do Brasil. Com uma história pautada na resistência cultural dos blocos afro e valorização da negritude e suas tradições.

7. O nome do bloco foi escolhido na intenção de significar “negros felizes” em Yorubá, já que o grupo achava que “bali” (de Debacle) significava “felicidade” no idioma.
8. Foi considerado pelo The New York Times como o maior balé afro do mundo.
9. Meu nome homenageia os Malês, negros muçulmanos que protagonizaram uma revolta histórica na Bahia em 1835.
10. Sou o Malê Debacle — o maior balé afro do mundo, orgulho de Itapuã e referência de beleza, arte e resistência negra!

Sobre a celebridade:

Criado em 1979, por um grupo de jovens no bairro de Itapuã, o Malê Debacle foi fundado originalmente pelo desejo de que o bairro pudesse participar do Carnaval de Salvador, e hoje é um dos maiores blocos afro do Brasil.

Com uma história pautada na resistência cultural dos blocos afro e valorização da negritude e suas tradições, o bloco inspirou-se na população descendente dos Malês, povo de origem africana e religião muçulmana que lutou na Revolta dos Malês no Brasil em 1835.

O nome do bloco foi escolhido na intenção de significar “negros felizes” em Yorubá, já que o grupo achava que “bali” (de Debacle) significava “felicidade” no idioma. O Malê Debalê é um bloco ativo nas redes sociais, sempre postando informações e convidando a população soteropolitana para fazer parte dos seus ensaios e eventos.

Celebridade: Mercado Modelo

Principais dicas para a disputa do jogo:

1. Minha estrutura atual ocupa um prédio neoclássico do século XIX, que antes funcionava como Alfândega de Salvador.

2. Já sobrevivi a vários incêndios, sendo o mais devastador em 1969, que levou à minha transferência para o edifício atual.
3. Sou tombado pelo IPHAN e abrigo mais de 250 lojas que vendem artesanato, arte popular, roupas típicas e objetos religiosos.
4. No meu segundo andar, funcionam dois restaurantes tradicionais: Camafeu de Oxóssi e Maria de São Pedro, com vista para a Baía de Todos-os-Santos.
5. Sou palco de apresentações culturais como rodas de capoeira, samba de roda e manifestações afro-brasileiras.
6. O seu subsolo possui túneis sustentados por arcadas, redescobertos na última reforma.
7. Com 8.410 metros quadrados e dois pavimentos, o mercado municipal abriga 263 lojas que oferecem a maior variedade de artesanato, presentes e lembranças da Bahia,
8. É um mercado de artesanato localizado na cidade de Salvador, estado da Bahia.
9. Estou localizado em frente ao Elevador Lacerda, na Praça Cairu e recebo cerca de 80% dos turistas que visitam Salvador.
10. Sou o Mercado Modelo — um resumo da Bahia em forma de mercado, onde tradição, cultura e história encontram-se todos os dias!

Sobre a celebridade:

O Mercado Modelo em Salvador, Bahia, é um famoso ponto turístico e cultural que funciona no prédio da antiga Terceira Alfândega de Salvador, construído em 1861. O Mercado Modelo surgiu pela necessidade de um centro de abastecimento na Cidade

Baixa de Salvador. Sua construção começou em 1911, em terreno da Marinha, ao lado da Praça Cayru. Foi inaugurado em 9 de dezembro de 1912, com cerca de 2.400 m² (40m x 60m) – ainda sem a sua famosa rampa, conhecida como “Rampa do Mercado.

Originalmente um centro de abastecimento, o mercado transformou-se em um local com mais de 260 lojas de artesanato, artigos religiosos, lembrancinhas e uma praça de alimentação, com restaurantes que oferecem culinária baiana e vista para a Baía de Todos-os-Santos.

Por ser um local histórico, já sofreu diversos incêndios ao longo de sua história, especialmente o ocorrido em 1969, que o levou a ser realocado para o prédio da alfândega. Fundado em 1912, o mercado original funcionava em frente ao Elevador Lacerda e era um centro de abastecimento para a cidade, vindo a deslocar-se para o edifício da alfândega após um grave incêndio.

O edifício neoclássico de 1861, tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), passou por diversas reformas e foi reinaugurado em 1984, abrigando o novo Mercado Modelo. Ao longo de sua história, o mercado foi vítima de cinco grandes incêndios, sendo o de 1969 o mais destrutivo, o que determinou sua transferência para a antiga alfândega.

Celebridade:

Principais dicas para a disputa do jogo: A Irmandade da Boa Morte!

1. Sou composta exclusivamente por mulheres negras, muitas delas idosas, que mantêm viva a fé e a cultura afro-brasileira.

2. Minhas celebrações misturam rituais católicos com elementos do candomblé, como procissões, missas, samba de roda e comidas típicas.
3. Sou reconhecida como Patrimônio Imaterial da Bahia e atraio milhares de visitantes, fortalecendo o turismo cultural e a economia local.
4. A história da confraria religiosa da Boa Morte entrelaça-se com o maciço tráfico de **escravos** da costa da **África** para o **Recôncavo** canavieiro da **Bahia**.
5. Fui fundada em Salvador, mas me estabeleci em Cachoeira por volta de 1820, onde mantenho minha sede histórica.
6. O fato de ser constituída apenas por **mulheres** negras, numa sociedade patriarcal e marcada por forte contraste racial e étnico, emprestou a essa manifestação afrocatólica incorporação aos festejos propriamente religiosos de rituais profanos pontuados de muito **samba** e comida.
7. Realizo uma festa anual entre os dias 13 e 17 de agosto, com etapas que homenageiam irmãs falecidas, celebram Nossa Senhora da Boa Morte e culminam em danças e ceias comunitárias.
8. Minha origem remonta ao século XIX, quando mulheres negras buscavam garantir dignidade e uma “boa morte” após uma vida marcada pela escravidão.
9. Sou a Irmandade da Boa Morte — símbolo de resistência negra, espiritualidade feminina e preservação da ancestralidade afro-brasileira!

Sobre a celebridade:

A Irmandade da Boa Morte é uma organização religiosa afro-brasileira bicentenária, fundada em Salvador no século XIX por

mulheres negras que lutaram por liberdade, compravam a alforria de escravizados e sincretizam devoções do Candomblé e da Igreja Católica.

Seu nome é derivado da veneração a Nossa Senhora da Boa Morte, que simboliza uma morte pacífica e a libertação espiritual. A irmandade preserva a cultura negra, tem uma hierarquia interna e celebra sua história e resiliência através de festas, missas e procissões, com destaque para a festividade de agosto em Cachoeira.

Origem e propósito

- **Fundação:** Surgiu no século XIX em Salvador, formada por mulheres negras escravizadas e libertas, as chamadas “ganhadeiras”.
- **Objetivo:** Inicialmente, o principal objetivo era arrecadar dinheiro para comprar a liberdade de outras pessoas escravizadas.
- **Resistência:** A Irmandade é uma instituição de resistência cultural e política, mantendo viva a memória da escravidão e da luta pela liberdade.

Sincretismo religioso

- **Candomblé:** As irmãs praticam o Candomblé, com uma forte devoção à ancestralidade e às almas.
- **Catolicismo:** Há um sincretismo religioso com a devoção a Nossa Senhora da Boa Morte, que era invocada por escravos para pedir o fim do sofrimento.
- **Práticas:** Algumas irmãs são batizadas e casam-se na Igreja Católica, evidenciando a hibridização das crenças.

Celebridade: Lázaro Ramos

Principais dicas para a disputa do jogo:

1. Nasceu em Salvador, Bahia, em 1978. Seus pais trabalharam duro para criá-lo.
2. Sobre seus pais: Sua mãe, Celia do Sacramento, uma empregada doméstica, e seu pai, Ivan Ramos, trabalhava no polo petroquímico de Camaçari.
3. Foi criado, em grande parte, por sua tia-avó, Dona Elenita Sabarreto Santos, conhecida como “Dindinha”, em Salvador.
4. É Torcedor do **Vitória**, um ativista dos **direitos humanos** e de conscientização contra o **racismo** e, também, embaixador do **UNICEF** no Brasil desde julho de 2009.
5. Iniciou no teatro aos 15 anos, entrou para o Bando de Teatro Olodum, coletivo do qual faz parte até hoje.
6. Seus primeiros papéis foram na escola, onde usava o nome artístico “Lula Somar”.
7. Ganhou reconhecimento nacional e internacional após protagonizar filmes como Madame Satã (2002) e O Homem que copiava (2003).
8. Na televisão, foi, durante os anos de 2002 a 2003, um dos correspondentes do dominical **Fantástico**.
9. Em 2006, ganha projeção nacional, ao interpretar o malandro Foguinho.
10. Fez um excelente trabalho que lhe rendeu vários prêmios e elogios, incluindo uma indicação ao **Emmy Internacional, de melhor ator** no ano de 2007.

Sobre a celebridade:

Lázaro Ramos é um ator, diretor, escritor e apresentador baiano, nascido em 1978, que iniciou sua carreira no Bando de Teatro Olodum. Destacou-se nacionalmente com o filme *Madame Satã* (2002) e pela atuação como Foguinho na novela *Cobras & Lagartos*, que lhe rendeu uma indicação ao Emmy. Além do cinema e da TV, é autor de livros infantis e adultos e lançou seu primeiro longa-metragem como diretor, *Medida Provisória* (2022).

Atuação: Atuou em mais de oitenta produções para TV, teatro e cinema. Ficou mais conhecido pela interpretação em *Madame Satã* (2002) e pela atuação como Foguinho em *Cobras & Lagartos* (2006), que lhe rendeu uma indicação ao Emmy.

Início da carreira: Começou no Bando de Teatro Olodum, em Salvador, junto com Wagner Moura e Vladimir Brichta, entre outros.

Direção: Estreou como diretor de cinema em 2022 com o filme *Medida Provisória*. Também dirigiu o programa *Espelho* e a peça *O Topo da Montanha*.

Escritor: Publicou diversos livros infantis e adultos. Em 2017, lançou *Na minha pele*, que o consagrou como um dos escritores negros mais vendidos do país.

Família: É casado com a atriz Taís Araújo e é pai de dois filhos.
Embaixador: É embaixador do UNICEF no Brasil desde 2009.

Celebridade: Quilombo dos Palmares

Principais dicas para a disputa do jogo:

1. Fui formado por diferentes mocambos e aldeias interligadas, com uma organização política e militar própria, existindo por quase cem anos.

2. Fui habitado por milhares de pessoas negras fugidas da escravidão, além de indígenas e brancos pobres.
3. Resisti por décadas a ataques de tropas portuguesas e bandeirantes, sendo considerado o maior símbolo de resistência negra no período colonial.
4. O meu líder foi casado com uma mulher negra que até hoje representa a força da mulher brasileira e a sua luta pela liberdade.
5. Fui destruído em 1694 após uma grande expedição militar liderada por Domingos Jorge Velho.
6. Estou localizado na Serra da Barriga, na antiga Capitania de Pernambuco, atual estado de Alagoas.
7. O meu líder e o símbolo da liberdade dos afro-brasileiros e o dia da sua morte e considerado o dia da luta pela resistência do povo negro.
8. Sou o quilombo mais famoso do Brasil, símbolo da luta contra a escravidão e da liberdade dos negros.
9. Fui liderado em diferentes períodos por chefes como Ganga Zumba e, mais tarde, por Zumbi.
10. “Foi chamado de Quilombo dos Palmares, porque foi construído em uma região que possuía um grande número de palmeiras e essas árvores possuíam inúmeras utilidades”.

Sobre a celebridade:

O Quilombo dos Palmares como símbolo de resistência, organização social e autogestão contra a escravidão, mostrando o protagonismo negro na história do Brasil. É fundamental abordar sua complexidade, desmistificando a ideia de que ele era composto apenas por escravizados que fugiam, pois também abrigou outras

peças e foi um espaço de organização política, econômica e social com alta capacidade de produção e trocas.

Além disso, o Quilombo dos Palmares serve como ferramenta para discutir a educação antirracista, a importância da diversidade cultural e o direito à terra e à identidade para as comunidades quilombolas atuais.

Principais pontos:

Resistência e protagonismo negro: Palmares foi a maior e mais longa comunidade de resistência à escravidão na América e representa um importante símbolo de luta por liberdade e autonomia.

Organização social e política: A vida em Palmares não se resumia à fuga, mas à construção de uma sociedade complexa, com uma organização social diversificada, lideranças como Zumbi e Ganga Zumba.

Economia e autossuficiência: O quilombo desenvolveu uma economia própria e diversificada, baseada na agricultura, coleta, artesanato e trocas comerciais, demonstrando a capacidade de autogestão dos seus habitantes.

Diversidade e relações interétnicas: Palmares reuniu pessoas de diferentes etnias e culturas, e suas relações com indígenas e até com colonos variavam de acordo com a situação, desafiando visões simplistas sobre a história da escravidão.

Legado e luta atual: O estudo de Palmares e a figura de Zumbi são essenciais para a educação antirracista, pois mostram a importância de valorizar a cultura negra para além da escravidão e inspiram as lutas atuais das comunidades quilombolas por seus direitos.

Conclusão

A proposta deste jogo didático demonstra que aprender sobre as relações étnico-raciais pode ser um processo dinâmico, criativo e significativo. Ao explorar a trajetória de personalidades afro-brasileiras, os alunos do ensino fundamental e médio têm a oportunidade de conhecer histórias inspiradoras, fortalecer sua identidade e desenvolver valores como respeito, empatia e valorização da diversidade.

Mais do que um recurso pedagógico, o jogo configura-se como uma ferramenta de transformação social, alinhada à Lei 10.639/03 e aos princípios da educação antirracista. Ao brincar e aprender, os estudantes ampliam seus horizontes culturais, questionam estereótipos e reconhecem o protagonismo negro na construção da sociedade brasileira.

Assim, concluimos que o uso de jogos educativos é uma estratégia potente para promover o diálogo, a reflexão crítica e a construção de uma escola mais inclusiva e igualitária. Que este projeto possa inspirar novas práticas pedagógicas e fortalecer o compromisso coletivo com a educação das relações étnico-raciais.

Agradecimentos

Este jogo foi criado para a finalização e recebimento da certificação da conclusão do curso Fundamentos Históricos e Sociológicos das Questões Étnico-Raciais no Brasil. Escolhemos trabalhar com personalidades negras para a valorização da cultura afro-brasileira e incentivo na educação no ensino dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, na concepção de não lembrarmos da raça negra não apenas no dia 20 de novembro como

símbolo de resistência, mas sim em todos os momentos da nossa aprendizagem como pessoas vencedoras dos sistemas político e econômico do Brasil, em que nos dias atuais podemos ver muitos afrobrasileiros como celebridades negras.

Agradecemos pela criação deste trabalho a nossa orientadora, professora Carla Santos Pinheiro, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PGEDU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por acreditar e apoiar o nosso trabalho e a nossa tutora Mestra em História, Denise Bispo dos Santos, e aos nossos colegas da turma 04 que estivemos juntos durante todo esse período do curso.

Referências

FREITAS, Décio. **Palmares**: a guerra dos escravos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

OLIVEIRA, Eduardo de Oliveira e. **Zumbi dos Palmares**: herói da liberdade. São Paulo: Global, 2007.

MOURA, Clóvis. Os quilombos e a rebelião negra. **Revista de História da USP**, n. 51, 1974.

SILVA, José Maria da. A organização política e social do Quilombo dos Palmares. **Revista Brasileira de História**, v. 25, n. 49, 2005.

Alberto Pitta. Histórias contadas em tecidos: O Carnaval Negro Baiano. Editora: Capivara, 2022.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Editora: Objetiva (Companhia das Letras), 2017.

FUNDAÇÃO PALMARES: <https://www.palmares.gov.br>

GELEDÉS. **Instituto da Mulher Negra:** <https://www.geledes.org.br>

Museu Afro Brasil: <https://www.museuafrobrasil.org.br>

Site oficial do artista: <https://www.lazaroramos.co>

A SINESTESIA DO ACARAJÉ E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA – CAFÉ LITERÁRIO: ACARAJÉ COM CAFÉ

Adenilce Rodrigues de Souza

Cursista do polo de Camaçari.

E-mail: adenilce-2@hotmail.com

Fabiola Cerqueira F. Santos

Cursista do polo de Camaçari.

E-mail: fabiola.ferreira@educa.camacari.ba.gov.br

Maria das Graças de Oliveira Rocha

Cursista do polo de Camaçari.

E-mail: mariagracaadv@gmail.com

Maria Heliane Oliveira de Sousa

Cursista do polo de Camaçari.

E-mail: mhelianejg@gmail.com

Nildete Correia

Cursista do polo de Camaçari.

E-mail: maria.ribeiro10@educa.camacari.ba.gov.br

RESUMO

A sequência didática apresentada aborda o acarajé como patrimônio cultural afro-brasileiro e como expressão identitária das mulheres negras, valorizando suas dimensões históricas, simbólicas e sensoriais. Baseada nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a proposta busca desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística a partir do estudo de gêneros textuais ligados à culinária e às tradições afro-brasileiras.

Palavras-chave: Acarajé; Cultura afro-brasileira; Educação antirracista; Identidade cultural; Interdisciplinaridade.

Introdução

A presente sequência didática tem como eixo estruturante o acarajé, compreendido como patrimônio cultural, símbolo de resistência e tradição afro-brasileira, sobretudo associado às práticas das baianas do acarajé. O trabalho dialoga com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, propondo uma prática pedagógica interdisciplinar, contextualizada e antirracista.

Objetivos

Objetivo Geral

Desenvolver competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística por meio do estudo de gêneros textuais relacionados à culinária, tomando o acarajé como símbolo da cultura afro-brasileira.

Objetivos Específicos

- Valorizar a cultura afro-brasileira e o papel das baianas como patrimônio imaterial;
- Explorar a sinestesia (visão, olfato, paladar, audição e tato) na compreensão do acarajé;
- Desenvolver habilidades de leitura e produção textual (receita, convite, canção, lista de compras, fanzine);
- Promover uma visão crítica sobre diversidade, identidade e combate ao racismo;
- Trabalhar numerais, verbos no imperativo e estrutura de textos instrucionais.

Fundamentação Cultural

- Origem africana do acarajé (akará – Nigéria/Benim).
- Significado religioso no Candomblé (ofertas a Iansã e Exu).
- Importância histórica e cultural das baianas como resistência e identidade afro-brasileira.
- Reconhecimento do ofício das baianas como Patrimônio Cultural Imaterial pelo IPHAN.

Público-alvo e duração

- Estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA.
- Proposta interdisciplinar.
- Duração estimada: 15 a 20 aulas.

Metodologia

A proposta metodológica fundamenta-se em:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Rodas de conversa;
- Pesquisas orientadas (sites, entrevistas, livros);
- Análise de gêneros textuais;
- Produções artísticas e textuais;
- Trabalhos interdisciplinares envolvendo: (Língua Portuguesa, História, Matemática, Artes, Ciências, Ensino Religioso, Filosofia e Inglês);

A culminância ocorre com o Café Literário: “Acarajé com Café”, envolvendo apresentações, exposição de trabalhos e vivências culturais.

Desenvolvimento da Sequência Didática

1º Momento – Sensibilização (2 aulas)

- Audição de canções relacionadas ao acarajé;
- Discussão sobre conhecimentos prévios;
- Apresentação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- Elaboração de roteiro de pesquisa;

2º Momento – Pesquisa (extraclasse)

- História do acarajé;
- Pesquisa em diferentes fontes;
- Entrevista com baianas do acarajé;
- Observação dos ingredientes e significados culturais.

3º Momento – Socialização (2 aulas)

- Apresentação das pesquisas;
- Leitura e análise de receitas;
- Debate sobre patrimônio cultural.

4º Momento – Roda de Conversa Cultural (2 aulas)

- Sinestesia aplicada ao acarajé: cheiro, sabor, textura, temperatura, som;
- Discussão sobre identidade e representações raciais;
- Análise linguística.

5º Momento – Produções Artísticas e Textuais (2 aulas)

- Ilustrações, colagens, maquetes e fotografias;
- Produções textuais (lista, receita, fanzine etc.);
- Habilidades da BNCC (EF12LP05, EF35LP11 etc.).

6º Momento – Interdisciplinaridade

- **Matemática:** medidas, frações, numerais;
- **História/Geografia:** povos iorubás, Benim, Nigéria, dendê;
- **Ciências:** sentidos e sinestesia;
- **Religião:** acarajé no Candomblé;
- **Artes:** criação de maquetes e painéis;
- **Inglês:** tradução de elementos culturais.

7º Momento – Culminância: Café Literário

- Exposição dos trabalhos;
- Discussão sobre literatura afro-brasileira;
- Convidados: pesquisador, representante da DEAM e Pensadores africanos;
- Apresentações artísticas;
- Participação de baiana convidada.

Avaliação

Avaliação contínua considerando:

- Participação;
- Produção textual;
- Atividades coletivas e individuais;
- Engajamento;
- Autoavaliação.

Resultados esperados

- Reconhecimento do acarajé como símbolo cultural e patrimônio afro-brasileiro;

- Desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade;
- Fortalecimento da consciência identitária e da educação antirracista;
- Aprendizagens significativas por meio da interdisciplinaridade.

Considerações finais

A culinária mostra-se uma potente estratégia pedagógica para desenvolver identidade, memória e resistência cultural. A sequência didática favorece a educação antirracista e a valorização da história e cultura afro-brasileira, fortalecendo vínculos culturais no ambiente escolar.

Referências

ALBUQUERQUE, A. M. B. de. **Livro de Leitura e Escrita**: diversidade Cultural. Fortaleza: IMEPH, s.d.

BARROSO, A. **Canção**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ary-barroso/322008/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BECSKEHÁZY, I. **Análise crítica da 3ª versão da BNCC**. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorioanaliticos/Parecer_3_LP_Ilona_Maria_Lustosa_Becskehazy_Ferrao_de_Sousa.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Leinº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CABRAL, T. G. **Aprova Brasil**: 6º ao 9º ano - Língua Portuguesa. São Paulo: Moderna, 2019.

CAYMMI, D. No tabuleiro da baiana (canção). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/joao-gilberto/no-tabuleiro-da-baiana/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CHAVES, R. P. **Cultura Alimentar do Brasil**. São Paulo: Flamigo Comunicação, 2020.

CLICKE M. **Câmara de Curitiba nomeia quadra poliesportiva de Maria do Carmo Vargas e Souza**. Disponível em: <https://clickem.com.br/noticias/noticia/id:79;camara-de-curitiba-nomeia-quadra-poliesportiva-de-maria-do-carmo-vargas-e-souza.html>. Acesso em: 20 nov. 2025.

GOOGLE. **Letra da canção “O que é que a baiana tem?”**. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=letra+de+can%C3%A7%C3%A3o+o+que+%C3%A9+que+a+baiana+tem>. Acesso em: 20 nov. 2025.

INSTAGRAM. **Publicação relacionada**. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C_t6mCgshQL/?img_index=1&igsh=MWV2N3EzbdmveTE0aw==. Acesso em: 20 nov. 2025.

IPHAN. **Ofício das Baianas de Acarajé**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_OficioBaianasAcaraje_m.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

JOÃO GRILO. **Capoeira**. Acarajé (canção). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/joao-grilo-capoeira/acaraje/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CAMAÇARI. **Lei Ordinária nº 1602/2019**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/c/camacari/lei-ordinaria/2019/161/1602/lei-ordinaria-n-1602-2019>. Acesso em: 20 nov. 2025.

NOVA ESCOLA. **Habilidade EF12LP05**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/habilidades/ef12lp05>. Acesso em: 20 nov. 2025.

NOVA ESCOLA. **Habilidade EF67LP28**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/habilidades/ef67lp28>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SANTOS, L. dos. **No tabuleiro da baiana tem...** (dados completos não fornecidos).

SANTOS, N. dos. **Trajetória do Africano em território brasileiro**. Criô Educacional, s.d.

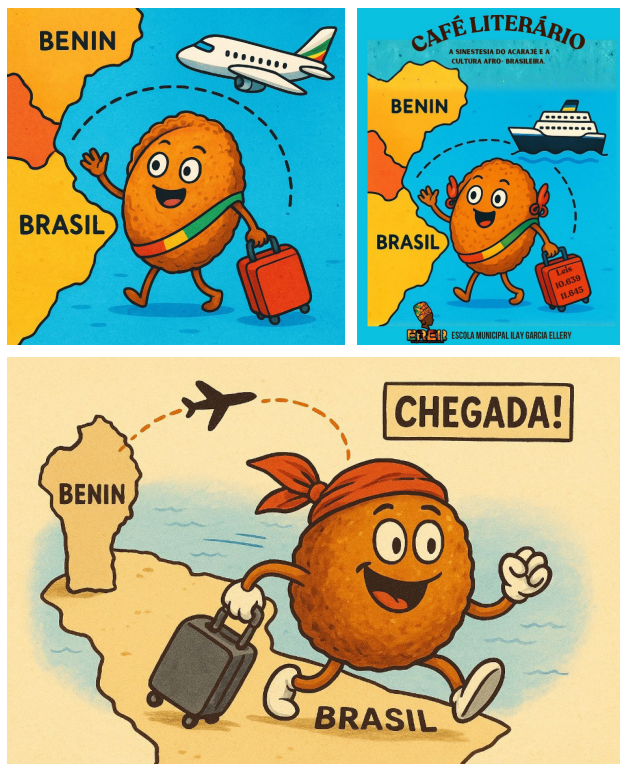
TUDOGOSTOSO. **Receita de acarajé**. Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/receita/3158-acaraje.html>. Acesso em: 20 nov. 2025.

UOL - INEP. **Publicações institucionais**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/m. Acesso em: 20 nov. 2025.

YOUTUBE. **Acarajé** - vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5_nj6KZCiOA. Acesso em: 20 nov. 2025.

YOUTUBE. **Vídeo relacionado**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kg1d434N0Rc>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ANEXOS



Oficina de Fanzine





Fanzine, a sinestesia do acarajé

PRODUÇÃO E APOIO:



PROJETO A SINESTESIA DO ACARAJÉ E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Instituição UNILAB - Curso EREB-
Curso de aperfeiçoamento em EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES
ÉTNICAS RACIAS

Orientador: Célio Santos

Tutor: Seco Camará

Turma: 2

Professor orientador da oficina de Zine: Isaque Oliveira

Coordenador: Nanda Santos da Silva dos Anjos

Vice gestora: Maria das Graças Oliveira Rocha e Jeanne Maria

Maura Pinto

Secretários: Edgar José Ferreira da Silva e Jacilda Moreira

Bueno

Professores e alunos: matutino, vespertino e noturno.

DEFINIÇÃO:

O acarajé é um bolinho de feijão fradinho, cebola e sal, frito no azeite de dendê, originário da culinária afro-brasileira e da África Ocidental.



VAI UM ACARAJÉ AÍ??

Tradicionalmente, é servido
recheado com vatapá, camarão
seco, vinagrete e pimenta.



Além de ser uma popular comida de rua, o acarajé tem um profundo significado histórico e religioso, sendo uma oferenda sagrada em rituais do candomblé.

ORIGEM DO ACARAJÉ:

Os iorubás da região que hoje é a Nigéria e o Benim trouxeram a receita original, o akará (Bolinho de fogo)



ACARAJÉ NO BRASIL:

No Brasil, o nome mudou para
acarajé (comer bolinho de fogo) e

a receita ganhou
novos complementos,
como vatapá, caruru
e pimenta.
Especialmente no
século XX.



SIGNIFICADO CULTURAL:

Além de um alimento, o acarajé é um
símbolo de resistência, fé e herança
cultural, sendo um prato sagrado para o
candomblé e um patrimônio cultural
imaterial do Brasil, reconhecido pelo
IPHAN.



ACARAJÉ É
RESISTÊNCIA



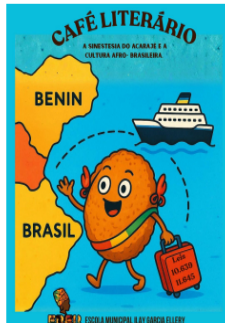
COMERCIALIZAÇÃO:

A comercialização do acarajé nas ruas foi
iniciada por mulheres negras, escravizadas
ou libertas de ganho, que encontraram na
venda do alimento uma forma de
sobrevivência e sustento para suas famílias.



UNILAB
Orientador: Célio Santos
Polo: Camaçari-Ba
Tutor: Seco Camará
Turma: 02

A SINESTESIA DO ACARAJÉ E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA
Autoras: Adenice Rodrigues de Souza - Professora da Rede
municipal de Camaçari-Ba
Fabiola Cerqueira F. Santos - Professora da Rede municipal de
Camaçari-Ba
Maria das Graças de Oliveira Rocha - Professora da Rede
municipal de Camaçari-Ba
Maria Heliane Oliveira de Sousa - Professora da Rede municipal
de Camaçari-Ba
Maria Nilidete Correia Ribeiro - Professora da Rede municipal de
Camaçari-Ba
Professor Orientador da Oficina de Zine: Isaque Oliveira



Palestra Dra. Maria Tereza – DEAM, Camaçari

