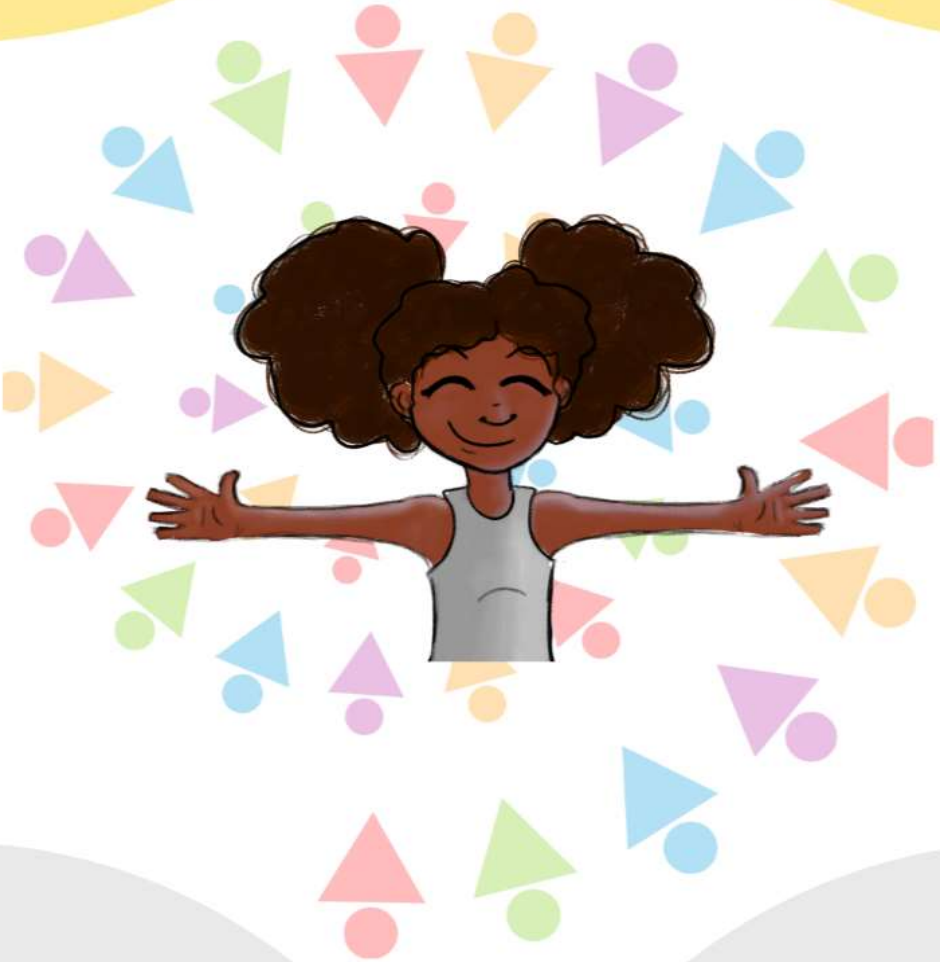


XVII SEMINÁRIO NACIONAL
O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL
"200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ANAIS DO EVENTO

Vol. 17 - 2026 - ISSN:2236-1383

XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Universidade Federal de Uberlândia
Anais [recurso eletrônico] do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil: 200 anos de escolas públicas no Brasil: instituições escolares, saberes e práticas educativas entre o Uno e o Diverso / organização de Iara Vieira Guimarães et al. – Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2026.
Modo de acesso: https://eventos.ufu.br/unodiversobicentenario
ISSN 2236-1383

APRESENTAÇÃO

Pensar a educação pública brasileira é reconhecer a pluralidade de sujeitos, instituições, saberes, práticas e projetos que, ao longo do tempo, constituíram a escola e lhe atribuíram diferentes sentidos. É também interrogar as desigualdades da nossa história educacional e reafirmar a educação como direito, bem público e condição fundamental para a constrção de uma sociedade democrática.

É nesse horizonte que se inscreve o XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, realizado entre os dias 18 e 22 de agosto de 2026, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia, Minas Gerais, em articulação com o II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil.

A realização conjunta dos eventos assumiu significado especial diante da aproximação do bicentenário da Lei de 15 de outubro de 1827, marco importante da institucionalização da instrução pública no Brasil independente.

Sob a perspectiva das instituições escolares, dos saberes e das práticas educativas entre o Uno e o Diverso, pesquisadores/as, professores/as, estudantes e profissionais da Educação foram convidados/as a refletir sobre escolas públicas das cinco regiões brasileiras, constituídas em diferentes momentos históricos, estabelecendo também interlocuções com experiências de outros países da América Latina.

As discussões contemplaram diferentes dimensões da constituição histórica e contemporânea da escola: os processos de organização e expansão da escolarização; as instituições escolares; a profissão docente; os sujeitos da educação; as políticas públicas educacionais; as práticas e formas de ensino; as disciplinas e os currículos escolares; os saberes produzidos e mobilizados na escola; e os sentidos atribuídos à educação em sua relação com diferentes projetos de sociedade e de nação.

Esse movimento permitiu compreender que a história da escola pública não pode ser reduzida a uma narrativa linear de progresso. Ela é constituída por disputas, desigualdades, conquistas, resistências e projetos distintos de educação e sociedade. Interrogar seus duzentos anos significa, portanto, perguntar não apenas que escola pública construímos, mas também que escola pública desejamos construir.

A combinação de diferentes formas de participação expressa um princípio que orientou esta edição: a produção científica e os debates educacionais ganham relevância social quando são capazes de ultrapassar fronteiras institucionais, geográficas e acadêmicas, criando possibilidades efetivas de interlocução.

Estes Anais também são parte do encontro. A publicação dos Anais do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil prolonga o evento para além dos cinco dias em que estivemos reunidos em agosto de 2026.

As páginas que seguem registram parte da pluralidade de questões, pesquisas, experiências e perspectivas que atravessaram o encontro. Mais do que constituírem uma memória documental, estes Anais possibilitam que ideias apresentadas, debatidas e problematizadas durante o evento continuem circulando, produzindo diálogos e suscitando novas perguntas.

Publicar estes Anais significa, portanto, preservar uma memória e colocá-la em movimento.

Uberlândia, agosto de 2026.
Comissão Organizadora - XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar - II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil

XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

ORGANIZAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas
Portal do Bicentenário
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa – PGEnsino/Unipampa

APOIO
Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU

COORDENAÇÃO GERAL
Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco
FACED/UFU; Portal do Bicentenário

COMISSÃO ORGANIZADORA

Docentes da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas – PPGED/UFU
Andrea Maturano (PPGED/UFU)
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)
Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)
Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)
Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)
Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)
Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)
Narciso Larangeira Telles da Silva (PPGED/UFU)
Rafael Martins Mendes (PPGED/UFU)
Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)
Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)
Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)
Welson Barbosa Santos (PPGED/UFU)

Docentes da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação – PPGED/UFU
Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)
Raquel Discini de Campos (PPGED/UFU)
Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)
Selmo Haroldo de Rezende (PPGED/UFU)

Integrantes do Portal do Bicentenário
Alessandro Carvalho Bica (PPGEnsino/Unipampa)
Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)
Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)
Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)
João Victor da Fonseca Oliveira (SEE/MG – Belo Horizonte)
Lara Luisa Farias Silva (UESC)
Luciano Mendes Farias Filho (UFPE)
Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)
Pedro Castellan Medeiros (Educação Básica – SP)
Raquel Freire Bonfim (UESC/UFBA)

Discentes e egressos/as da graduação e da pós-graduação – FACED/UFU
Adriana dos Santos Prado Sadoyama (discente PPGED/UFU)
Adriana Regiane Gonçalves (discente PPGED/UFU)
Amanda de Almeida Araújo Miranda (discente PPGED/UFU)
Aneuzimira Caldeira Souza (discente PPGED/UFU)
Brenda Gonçalves de Resende (discente PPGED/UFU)
Daniella Salviana Faria (discente PPGED/UFU)
Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho (discente PPGED/UFU**)**
Guilherme Dalla Mutta Resende (discente PPGED/UFU)
Hortência Silva Sousa (graduanda em Pedagogia/UFU)
Ilda Cristina da Silva Costantin (discente PPGED/UFU)
Isabela Cazarini do Prado (discente PPGED/UFU)
Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)
Izabela Amaral Cunha (discente PPGED/UFU)
Joyce Duarte Queiroz (discente PPGED/UFU)
Juliana Nastalli Pimentel (discente PPGED/UFU)
Kelly Alves Camilo (discente PPGED/UFU)
Letícia de Paula e Silva Andrade (discente PPGED/UFU)
Lidia Andrade da Silva (discente PPGED/UFU)
Líney Lemos Almeida (discente PPGED/UFU)
Luiza Helena de Araujo (discente PPGED/UFU)
Olavo Lisboa dos Santos (discente PPGED/UFU)
Priscila Franco Dias Bernardino (discente PPGED/UFU)

Raquel Faria Dias (discente PPGED/UFU)
Rodrigo da Silva Menezes (discente PPGED/UFU)
Sandra Alves Reis de Queiroz (egressa PPGED/UFU)
Tássita de Assis Moreira (egressa PPGED/UFU)
Waldeck Campanha de Souza Junior (discente PPGED/UFU)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Região Sudeste
Aléxia Pádua Franco (PPGED/UFU)
Andrea Maturano (PPGED/UFU)
Angélica Borges (UERJ)
Ariadne Lopes Ecar (UFSCar)
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)
Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)
Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)
Fabiana Garcia Munhoz (UERJ)
Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)
Géssika Mendes Vieira (discente PPGED/UFU)
Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)
Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)
Jacqueline Aparecida Mendonça (SEE/MG – Uberlândia)
José Carlos Araújo (PPGED/UFU)
Maria Beatriz Gomes Bellens Porto (CEDERJ; Escola Eleva)
Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)
Paloma Rezende de Oliveira (UNIRIO)
Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)
Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)
Rita Cristina Lima Lages (UFOP)
Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)
Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)
Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)

Região Norte
Leonardo Dias da Fonseca (UEA)
Robson Fonseca Simões (UNIR)

Região Nordeste
Aline de Morais Limeira (UFPB)
Antonieta Miguel (UNEB)
Benedito G. Eugenio (UESB)

Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)
Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)
Cristiano Sant'Anna Bahia (UESC)
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB)
Eugênia da Silva Pereira (UESC)
Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)
Ione Celeste Jesus de Sousa (UEFS)
Iranilson Buriti de Oliveira (UFCG)
Joaquim Tavares da Conceição (UFS)
Joceneide Cunha dos Santos (UNEB)
Joelson Alves Onofre (UESC)
Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)
José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Joseni Pereira Meira Reis (UNEB)
Lilian Moreira Cruz (UESC)
Lívia Andrade Coelho (UESC)
Luzinete Rosa dos Santos (UFS; SEMED Aracaju)
Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)
Marcos Lopes de Souza (UESB)
Mariângela Dias Santos Lobo (SEMED Aracaju)
Mirianne Santos de Almeida (IFS)
Nancy Rita Sento Sé de Assis (UNEB)
Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)
Patrícia Batista dos Santos (Seasic/Sergipe; SEMED Aracaju)
Rodrigo Ceballos (UFCG)
Rony Rei do Nascimento Silva (Unit)
Rute Andrade Castro (UNEB)
Sandra Regina Mendes (UNEB)
Silvano da Conceição (UESC)
Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPB)
Valéria Maria Santana Oliveira (IFS)
Vinicius Santos da Silva (UNEB)
Virgínia Pereira da Silva de Ávila (PPGE/UPE)
Viviane Briccia do Nascimento (UESC)

Região Sul
Adriana Duarte Leon (IFSul/RS)
Alessandro Carvalho Bica (Unipampa)
Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS)
Elaine Aparecida Teixeira Pereira (UDESC)
Giana Lange do Amaral (UFPel)

Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)
José Edimar de Souza (UCS)
Luciane Sgarbi Grazziotin (Unisinos)
Tobias de Medeiros Rodrigues (Unipampa)
Vania Grim Thies (UFPel)

Região Centro-Oeste
Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)
Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)
Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)

Comissão Científica Internacional
Felipe Andres Zurita Garrido (UMCE – Chile)
Martin Omar Aveiro (Universidad Nacional del Sur – Argentina)

SUMÁRIO

LINGUAGENS ARTÍSTICAS E INTELECTUALIDADE NEGRA: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO 17

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS LINGUÍSTICOS E PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 26

PIBID/PEDAGOGIA UFU: O CONTEXTO DA PRÁTICA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL 37

O QUILOMBO DO AMBRÓSIO: TERRITÓRIO, RESISTÊNCIA E MEMÓRIA..... 47

NORMATIVIDADE E DISSIDÊNCIA: UMA LEITURA QUEER SOBRE ESCOLA, GÊNERO E SEXUALIDADE..... 54

NARRATIVAS DOCENTES E DESOBEDIÊNCIA METODOLÓGICA: TENSÕES DECOLONIAIS 62

DO EPISTEMICÍDIO AO RACISMO AMBIENTAL: ENSAIO CARTOGRÁFICO DECOLONIAL DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM UBERLÂNDIA..... 71

A PERSPECTIVA DECOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: (RE)INVENÇÕES DE MASCULINIDADES NEGRAS E AFETOS..... 80

NARRATIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES DOS ATELIÊS DE PESQUISA PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA..... 88

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATIVIDADES DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....100

PROBLEMATIZANDO A HISTÓRIA ÚNICA: A MATEMÁTICA DA REPRESSÃO E A REEXISTÊNCIA QUILOMBOLA NA BALAIADA 109

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS A PARTIR DE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE MULHERES NEGRAS NA CIÊNCIA COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA 116

BRANQUITUDE E TERRITÓRIOS DE PODER: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....125

A EVASÃO DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFMG – CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA.....134

PRÁTICAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DO COTIDIANO ESCOLAR.....143

O TRATADO DE PAZ DO ENGENHO DE SANTANA EM INFOGRÁFICO: ESTATÍSTICA E HISTÓRIA CONTRA A NARRATIVA ÚNICA 151

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS (2016-2026) .. 158

ENTRE LEIS E VIVÊNCIAS: A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES CEGOS E DE BAIXA VISÃO NA REDE PÚBLICA DE ITUIUTABA, MG 166

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: VOZES DAS/DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO 176

DESCOLONIZANDO NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DE UM INFOGRÁFICO SOBRE O QUILOMBO DOS PALMARES A PARTIR DO CORDEL 185

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO TERREIRO DE REEXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA . 192

QUERO SER A PROFESSORA QUE NUNCA TIVE: LEI 10.639/03 E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 200

HIV, AIDS E A PRODUÇÃO DE DIFERENÇA NA COLEÇÃO DE CIÊNCIAS ARARIBÁ DO ENSINO FUNDAMENTAL (PNLD 2024-2027) 208

CARTOGRAFANDO DIFERENÇAS: DESLOCAMENTOS DA DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR 217

PODCAST E PLAYLIST DE ESCOLA ESTADUAL EM UBERLÂNDIA: A CONSTRUÇÃO PERMANENTE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 224

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PROTAGONISMO JUVENIL: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EM UBERLÂNDIA 232

ARTE E REPRESENTATIVIDADE NEGRA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 238

SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE APRENDIZAGEM: BASE METODOLÓGICA PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE 244

OS BECOS E AS ESCOLAS: UMA CARTOGRAFIA NEGRA NO SERTÃO DA BAHIA 252

O CORPO NEGRO E SUAS REPRESENTAÇÕES: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL 261

CONTA DE ARREAR E LIÇÃO DE CALIGRAFIA: ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR (1968–2002) 270

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AGENDA DE EQUIDADE RACIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (2000-2026) 279

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS: A EXPERIÊNCIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA BAHIA 285

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFU 294
INFÂNCIAS, CULTURAS INDÍGENAS E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....303
AUTORREGULAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA INFÂNCIA AUTISTA: A ARTE NA EDUCAÇÃO 312
A PRIVATIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA CONTRAMÃO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL 320
PENSAMENTO DECOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....328
O LUGAR E OS SABERES SILENCIADOS NA COZINHA DO SÃO JOÃO.....335
ENTRE SILENCIAMENTOS E REEXISTÊNCIAS: BIOGRAFIAS NEGRAS, PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....344
AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES. 353

SIMPÓSIO TEMÁTICO 4

Escolas, Diferenças e Igualdades
Coordenação: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED – UFU) e Professora Jacqueline Aparecida Mendonça (SEE – MG)

Título do Trabalho	Autoras/Autores
BRANQUITUDE E TERRITÓRIOS DE PODER: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	Gleiciane Nascimento da Silva, Gabriela Cândido Silva , Adriany de Ávila Melo Sampaio
CARTOGRAFANDO DIFERENÇAS: DESLOCAMENTOS DA DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR	Augusto Helberty Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS A PARTIR DE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE MULHERES NEGRAS NA CIÊNCIA COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA	Ana Flávia Borges de Oliveira, Adriany de Ávila Melo Sampaio
O LUGAR E OS SABERES SILENCIADOS NA COZINHA DO SÃO JOÃO	Silvio Luis Almeida Pena
ENTRE SILENCIAMENTOS E REEXISTÊNCIAS: BIOGRAFIAS NEGRAS, PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	Alinne Grazielle Neves Costa
AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES.	Milena Abadia de Sousa Alves
HIV, AIDS E A PRODUÇÃO DE DIFERENÇA NA COLEÇÃO DE CIÊNCIAS ARARIBÁ DO ENSINO FUNDAMENTAL (PNLD 2024-2027)	Ezequias Cardozo da Cunha Júnior, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
LINGUAGENS ARTÍSTICAS E INTELECTUALIDADE NEGRA: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO	Ana Luiza Oliveira Fonseca, Maria Eduarda Manzan Peixoto, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
A PERSPECTIVA DECOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: (RE)INVENÇÕES DE MASCULINIDADES NEGRAS E AFETOS	Fernando Lucas Pereira de Almeida, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
PENSAMENTO DECOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	Juliana Kummer Perinazzo Ferreira, Aléxia Pádua Franco

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO TERREIRO DE REEXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	Gabriela Amaral Ferreira Nunes, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS (2016-2026)	Jéssica Beatriz Calmim Gomes, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PROTAGONISMO JUVENIL: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EM UBERLÂNDIA	Ana Beatriz Prado Veronez, Maria Eduarda Moreira Pereira, Barbara Marina da Silva Oliveira
PROBLEMATIZANDO A HISTÓRIA ÚNICA: A MATEMÁTICA DA REPRESSÃO E A REEXISTÊNCIA QUILOMBOLA NA BALAIADA	Luan Pereira da Silva, Izabel Luize Evaristo Gomes
A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO INTERDISCIPLINAR AFRICANIDADES NA ESCOLA E DA ESCOLA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	Elaine Mendes de Souza Silva, Juliano Nazari
RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATIVIDADES DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	Jacqueline Aparecida Mendonça, Luid Gabriel Quireza, Milene Novais Martins
O QUILOMBO DO AMBRÓSIO: TERRITÓRIO, RESISTÊNCIA E MEMÓRIA	Leonardo Takeshi Okada, Mariana Leal de Souza, Adriany de Ávila Melo Sampaio
ARTE E REPRESENTATIVIDADE NEGRA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	Isabelle dos Santos de Oliveira
NARRATIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES DOS ATELIÊS DE PESQUISA PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho, Aléxia Pádua Franco
PODCAST E PLAYLIST DE ESCOLA ESTADUAL EM UBERLÂNDIA: A CONSTRUÇÃO PERMANENTE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	Gercina Santana Novais, Tiago Zanquêta de Souza, Adelino José de Carvalho Dias
A PRIVATIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA CONTRAMÃO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL	Thamires Marques Machado, Angela Martins de Arantes
A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: VOZES DAS/DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO	Jacqueline Aparecida Mendonça, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

PRÁTICAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DO COTIDIANO ESCOLAR	Rejane Timóteo de Carvalho Amaral, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
PARA INSURGÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO: TRILHAS PARA CONVERSARES ALTERATIVOS E PLURALIDADE EPISTEMOLÓGICA	Gledson Francisco dos Santos, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
INFÂNCIAS, CULTURAS INDÍGENAS E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Duartina Ana Dias, Weslley Avellar Vendola
AUTORREGULAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA INFÂNCIA AUTISTA: A ARTE NA EDUCAÇÃO	Mayara Duarte Pelegrini
PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS: A EXPERIÊNCIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA BAHIA	Leila Soares de Sá, Marcelo Gomes da Silva
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFU	Vívian Santos de Oliveira Passos
ENTRE LEIS E VIVÊNCIAS: A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES CEGOS E DE BAIXA VISÃO NA REDE PÚBLICA DE ITUIUTABA, MG	Jeovan Alves dos Santos
DO EPISTEMICÍDIO AO RACISMO AMBIENTAL: ENSAIO CARTOGRÁFICO DECOLONIAL DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM UBERLÂNDIA	Júlio César Costa, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, Leandro de Oliveira Souza
NORMATIVIDADE E DISSIDÊNCIA: UMA LEITURA QUEER SOBRE ESCOLA, GÊNERO E SEXUALIDADE	Letícia Fonseca Falcão, Vagner Matias do Prado
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ENGENHARIA BIOMÉDICA PARA AS PESSOAS DISFÊMICAS (PESSOAS QUE GAGUEJAM)	Ana Julya Oliveira Santos, Ana Karolina Silva, Carlos Magno dos Santos
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO DO UNO E DO DIVERSO NA EDUCAÇÃO	Ana Julya Oliveira Santos, Ana Karolina Silva, Carlos Magno dos Santos
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MULHERES NEGRAS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL	Gabriela Candido Silva, Ana Flávia Borges de Oliveira, Adriany de Ávila Melo Sampaio
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS LINGUÍSTICOS E PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Bruna Melotti Nascimento, Marisa Pinheiro Mourão

A EVASÃO DE ESTUDANTES PRETOS E INDÍGENAS DO IFES (2015- 2019)	Maria Dorotea dos Santos Silva, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
INCLUSÃO DE ESTUDANTES MOÇAMBICANOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ILHÉUS/BA	Glória Berta António
A EVASÃO DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFMG – CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA	Sandro Salles Gonçalves, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
O CORPO NEGRO E SUAS REPRESENTAÇÕES: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL	Jonas de Alves Bessa
QUERO SER A PROFESSORA QUE NUNCA TIVE: LEI 10.639/03 E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	Ana Beatriz Sousa Silva dos Santos
NARRATIVAS DOCENTES E DESOBEDIÊNCIA METODOLÓGICA: TENSÕES DECOLONIAIS	Lígia Fischier Rodrigues de Queiroz
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AGENDA DE EQUIDADE RACIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (2000-2026)	Ligia Gomes Perini, Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
PIBID/PEDAGOGIA UFU: O CONTEXTO DA PRÁTICA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	Patrícia Duarte Claudino, Catharina Oliveira Araujo, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
OS BECOS E AS ESCOLAS: UMA CARTOGRAFIA NEGRA NO SERTÃO DA BAHIA	Daiane Silva Oliveira, Kelly Ludkiewicz Alves
UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-FENOMENOLÓGICA	Geovane Leonardo dos Santos Braga
SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE APRENDIZAGEM: BASE METODOLÓGICA PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE	Éderson de Oliveira Passos, Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.	Camila Rezende Oliveira e, Sandra Alves Reis de Queiroz

LINGUAGENS ARTÍSTICAS E INTELECTUALIDADE NEGRA: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO

Ana Luiza Oliveira Fonseca - UFU - ana.fonseca13@ufu.br Maria Eduarda Manzan Peixoto - UFU - mariaeduardamanzan@ufu.br Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU - silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático 04: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo

O presente trabalho discute as possibilidades de atuação das linguagens artísticas no combate às múltiplas dimensões do racismo, compreendendo a literatura e o rap como manifestações culturais capazes de produzir sentidos, fortalecer identidades e promover processos de humanização. Parte-se da compreensão de que o racismo constitui um fenômeno múltiplo, historicamente responsável pela reprodução de desigualdades e pela invisibilização dos saberes, das culturas e das produções da população negra. Nesse contexto, o estudo tem como objetivo refletir sobre como diferentes linguagens produzidas por intelectuais negros e negras, com destaque para a literatura e o rap, podem contribuir para problematizar o racismo estrutural, institucional e cotidiano. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, estruturada a partir de uma revisão bibliográfica recorrendo prioritariamente a uma base teórica afrodiaspórica. As análises evidenciam que a literatura e o rap compartilham a capacidade de construir narrativas que denunciam desigualdades, reafirmam pertencimentos e valorizam experiências historicamente silenciadas. Conclui-se que a valorização da literatura e do rap nos diferentes espaços educativos e culturais fortalece uma educação antirracista, ao reconhecer essas manifestações como formas legítimas de produção de conhecimento e memória, ampliando as possibilidades de construção de instituições mais democráticas e comprometidas com a justiça social.

Palavras–chave: Literatura; Rap; Racismo.

Introdução

A persistência do racismo institucional na sociedade brasileira evidencia que as desigualdades raciais ultrapassam práticas individuais, estando presentes nas estruturas sociais, políticas, culturais e educacionais. Nesse cenário, torna-se necessário fortalecer práticas que promovam o reconhecimento da diversidade étnico-racial e valorizem os saberes e as produções historicamente invisibilizados. Entre essas possibilidades, as linguagens artísticas assumem

papel fundamental ao favorecerem a construção de identidades, a preservação de memórias coletivas e a problematização de narrativas que sustentam processos de exclusão.

Partimos da compreensão de que o racismo constitui um fenômeno múltiplo, historicamente responsável pela reprodução de desigualdades e pela invisibilização dos saberes, das culturas e das produções da população negra. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre como diferentes linguagens produzidas por intelectuais negros e negras, com destaque para a literatura e o rap, podem contribuir para problematizar o racismo (estrutural, institucional e cotidiano). A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa fundamentada em uma revisão bibliográfica.

Fundamentação teórica

Neste tópico dedicado à fundamentação teórica, nos deteremos em articular reflexões centrais sobre o racismo, a literatura e o rap, eixos indispensáveis para a compreensão das questões levantadas por este estudo. Inicialmente, abordaremos o racismo em suas múltiplas dimensões: estrutural, institucional e cotidiana. Evidenciamos como esse fenômeno opera historicamente na manutenção de desigualdades e na subalternização da população negra. Em seguida, voltaremos nosso olhar para o campo das linguagens artísticas, com foco específico na literatura e no rap, concebendo-as não apenas como manifestações estéticas, mas como produções intelectuais, políticas e sociais. Por meio das reflexões teóricas, buscamos fundamentar nosso posicionamento crítico frente as marcas do colonialismo, especificamente o racismo.

Antes de debatermos as dimensões contemporâneas do racismo, é fundamental estabelecermos a gênese das hierarquias que o sustentam, o que nos remete ao conceito de raça elaborado por Quijano (2005). Segundo o autor, a ideia de raça constitui a primeira categoria social da modernidade e atua como o elemento fundador de um novo sistema global de dominação social. Trata-se de um construto mental e social que não possui correspondência com a materialidade biológica, tendo emergido no contexto da conquista colonial especificamente para naturalizar as novas relações de poder impostas aos povos dominados. Por meio dessa categoria classificatória, forjou-se a ideologia de que os sujeitos colonizados estariam em posição de subordinação não por serem vítimas de um violento conflito de poder, mas devido a uma suposta inferioridade inerente à sua natureza material e à sua capacidade de produção histórico-cultural. É a partir dessa violenta invenção colonial que as opressões se organizaram, desdobrando-se em um racismo de múltiplas faces que ultrapassa os ordenamentos institucionais para se enraizar nas bases estruturais do modo de produção e se materializar, de forma sistemática, nas violências e exclusões das relações cotidianas. Para Kilomba (2019),

> O racismo é revelado em nível estrutural, pois as pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. [...] O racismo institucional implica que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas é institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas

> educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. [....] Por fim, o racismo cotidiano, que se refere a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o Outro como outridade, personificando aspectos reprimidos na sociedade branca. (Kilomba, 2019, p. 77-78).

As dimensões estrutural, institucional e cotidiana do racismo articulam-se na reprodução histórica das desigualdades raciais. Para Bento (2022), a permanência desse cenário relaciona-se aos "pactos narcísicos da branquitude", mecanismos que preservam privilégios e naturalizam exclusões sob discursos de neutralidade e meritocracia. Em consonância, Almeida (2019) demonstra que o racismo está inscrito na organização social, política e econômica, sendo continuamente reproduzido pelas instituições. Nessa perspectiva, Werneck (2016) compreende o racismo institucional como o conjunto de práticas que produz desvantagens sistemáticas para a população negra, enquanto Gomes (2017) evidencia que essas desigualdades também se expressam na invisibilização de histórias, culturas e saberes negros nos espaços educativos e culturais. Assim, o enfrentamento ao racismo exige não apenas políticas públicas, mas práticas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial (Munanga, 2005; Gomes, 2017).

É nesse contexto que situamos as linguagens artísticas como estratégias de enfrentamento ao racismo institucional. Literatura, música, teatro e outras manifestações culturais produzem sentidos, preservam memórias e disputam narrativas, ampliando o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas e contribuindo para a construção de instituições mais democráticas e comprometidas com a justiça racial. A partir dessa compreensão, discutimos, a seguir, o potencial da arte como produtora de sentidos e transformações sociais.

A arte como produção de sentido: possibilidades de transformações sociais

A arte constitui uma importante forma de produção de sentidos sobre si, o outro e o mundo. Ao transformar experiências individuais e coletivas em diferentes linguagens, preserva memórias, projeta novas formas de existência e ultrapassa sua dimensão estética, assumindo um papel social, político e educativo. Em contextos marcados pelo racismo estrutural e institucional, as manifestações artísticas tornam-se espaços de resistência ao visibilizarem narrativas historicamente silenciadas e promoverem o reconhecimento de diferentes identidades e culturas.

Essa compreensão aproxima-se de Bosi (1985), para quem a arte ressignifica a realidade e constitui um espaço de disputa de narrativas, capaz de questionar estruturas consolidadas e ampliar possibilidades de transformação social. Entre essas linguagens, a literatura ocupa lugar singular. Candido (2011) a compreende como um direito humano, indispensável ao exercício da imaginação, da sensibilidade e da reflexão, afirmando seu papel humanizador e sua importância para a formação plena dos sujeitos. Nessa perspectiva, democratizar o acesso à literatura também

significa ampliar possibilidades de reconhecimento, pertencimento e enfrentamento das desigualdades raciais.

É nesse horizonte que situamos a literatura e o rap como linguagens capazes de preservar memórias, denunciar desigualdades e reafirmar identidades historicamente invisibilizadas. Seu potencial educativo dialoga com a conhecida reflexão de Mandela de que o ódio é aprendido e, portanto, o respeito também pode ser ensinado. Em ambas as linguagens, a palavra constitui instrumento de expressão, resistência e autoria, rompendo com a lógica da história única e permitindo que sujeitos marginalizados narrem suas próprias experiências.

Nesse processo, o rap assume papel central na rememoração histórica. Com base em Walter Benjamin, Silva (2006) o compreende como uma narrativa contemporânea da juventude periférica que recupera memórias invisibilizadas pelos discursos hegemônicos. Mais que um gênero musical, trata-se de uma linguagem de matriz africana que transforma a oralidade em registro histórico, devolvendo a palavra aos sujeitos historicamente silenciados e convertendo suas narrativas em denúncia do racismo e das desigualdades sociais.

A memória coletiva ocupa um papel fundamental nesse processo de resistência. Desde suas origens, nos contextos jamaicano e estadunidense, até sua consolidação no Brasil a partir da década de 1980, o rap constituiu-se como espaço de preservação das histórias da população negra e periférica. Os *sound systems*[1], estruturados em praças e ruas, as batalhas de rimas e as manifestações da cultura *Hip Hop* transformaram a música em um patrimônio coletivo, por meio do qual experiências, tradições e formas de existência passaram a ser compartilhadas entre diferentes gerações. Dessa forma, compreendemos que o rap não apenas registra acontecimentos, mas atua como elo que fortalece vínculos comunitários e reafirma pertencimentos sociais e culturais.

Essa construção narrativa contribui diretamente para a formação da identidade racial. Ao incorporar elementos da oralidade e do Pretuguês, conceito desenvolvido por Lélia Gonzalez (2020), o rap valoriza as influências africanas presentes na língua portuguesa e reconhece as formas populares de expressão como produções legítimas de conhecimento. Conforme a autora, características frequentemente tratadas como desvios linguísticos constituem, na realidade, marcas da herança africana e expressões de resistência cultural diante do preconceito linguístico. Assim, a linguagem utilizada nas letras rompe com padrões excludentes e reafirma identidades negras historicamente invisibilizadas.

O fortalecimento da identidade também se manifesta na experiência cotidiana das juventudes periféricas. As letras retratam jovens trabalhadores, estudantes, filhos, mães e pais que enfrentam a desigualdade social, a violência e a ausência de políticas públicas, mas que encontram na música um espaço de pertencimento e reconhecimento.

Ao compartilharem experiências semelhantes, esses sujeitos produzem vínculos comunitários e transformam a cultura em instrumento de valorização de suas trajetórias. Nesse contexto, entendemos que o rap e a musicalidade constituem uma importante ferramenta para o desenvolvimento da consciência crítica. Ao denunciar o racismo estrutural, a exclusão

social e as múltiplas formas de violência presentes nas periferias, suas narrativas estimulam reflexões sobre a realidade e questionam estruturas historicamente naturalizadas. Como afirma Penna (2003), a música favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da criticidade, contribuindo para a construção da identidade e para a valorização da cultura popular. Da mesma forma, Fialho e Araldi (2009) defendem que a inserção do rap na escola promove um diálogo efetivo entre o ambiente escolar e o cotidiano dos estudantes, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a educação popular.

Ao aproximar-se da literatura, o rap amplia ainda mais essa dimensão formativa. Conforme assinala Alfredo Bosi (1985, p.13), a arte transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura, constituindo uma prática humana capaz de ressignificar a realidade. A literatura, assim como o rap, utiliza a palavra para construir narrativas que preservam memórias, problematizam desigualdades e projetam novas possibilidades de existência. Em ambos os casos, a linguagem ultrapassa sua dimensão estética e assume uma função ética, política e educativa.

Essa perspectiva dialoga também com o conceito de escrevivência, desenvolvido por Conceição Evaristo (2020), segundo o qual a escrita nasce da experiência vivida e transforma memórias individuais em patrimônio coletivo. No rap, essa escrita manifesta-se por meio da oralidade, convertendo experiências de exclusão em discursos de resistência e afirmação identitária. As letras transformam a dor provocada pelo racismo e pela marginalização em denúncia, fortalecendo processos de reconhecimento coletivo e de valorização das trajetórias negras e periféricas.

A dimensão humanizadora da arte é igualmente destacada por Dias e Gambini (1999), ao afirmarem que, quando a alma não consegue se expressar diretamente, ela encontra outros caminhos por meio da arte, da dança, da religião, do trabalho e das formas de viver. Essa compreensão evidencia que tanto a literatura quanto o rap constituem espaços de elaboração da experiência humana, permitindo que sentimentos, conflitos e memórias sejam compartilhados coletivamente.

Dessa forma, literatura e rap aproximam-se por utilizarem a narrativa como instrumento de preservação da memória coletiva, fortalecimento da identidade racial, desenvolvimento da consciência crítica e promoção da humanização. Ao transformar experiências de exclusão em narrativas de resistência, ambas reafirmam a palavra como instrumento de emancipação e de enfrentamento ao racismo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e comprometida com a valorização das diferentes formas de existência.

O rap constitui uma das mais expressivas manifestações da cultura periférica contemporânea, consolidando-se como uma linguagem artística capaz de denunciar desigualdades, fortalecer identidades e produzir consciência crítica. Mais do que um gênero musical, entendemos que o rap se configura como um espaço de elaboração das experiências vividas pelas juventudes negras e periféricas, transformando a oralidade em instrumento de memória, resistência e afirmação cultural. Suas narrativas traduzem o cotidiano das periferias,

evidenciando violências historicamente silenciadas e reafirmando o direito desses sujeitos à palavra e à representação.

Nesse contexto, o conceito de negritude ultrapassa a dimensão da identidade racial e assume um caráter político e subjetivo de enfrentamento ao racismo estrutural. A arte produzida nas periferias possibilita aquilo que compreendemos como performatizar a experiência negra: dar corpo, voz e visibilidade às vivências historicamente marginalizadas, transformando a dor em denúncia, a memória em resistência e a experiência cotidiana em processo educativo. O rap, portanto, rompe com a invisibilidade social ao narrar a realidade a partir da perspectiva daqueles que tradicionalmente foram excluídos das narrativas oficiais.

A compreensão levantada por nós se aproxima das reflexões epistêmicas de Bell Hooks (2008), que discute a linguagem como espaço de poder. Para a autora, o inglês padrão representa a língua da dominação e da conquista, enquanto outras formas de linguagem expressam experiências historicamente marginalizadas. De maneira semelhante, é possível compreender que as músicas amplamente difundidas pelos grandes meios de comunicação nem sempre representam as vivências das populações periféricas. Em contrapartida, o rap emerge como uma linguagem que rompe com essa lógica, tornando audíveis narrativas frequentemente excluídas dos espaços culturais legitimados. As desigualdades, a violência racial, a pobreza e as múltiplas formas de exclusão deixam de ser silenciadas e passam a constituir o centro da produção artística.

A oralidade ocupa lugar fundamental nesse processo. As letras de rap preservam memórias coletivas, registram experiências e constroem narrativas que denunciam o racismo, a violência policial, a desigualdade social e a ausência de políticas públicas. A palavra falada transforma-se em instrumento de resistência cultural, reafirmando identidades e produzindo pertencimento coletivo entre jovens que compartilham histórias semelhantes. Ao narrar aquilo que é vivido nas periferias, o rap rompe com a lógica da invisibilidade e produz novas formas de compreender a realidade.

Essa dimensão educativa da música é discutida por Penna (2003, p. 28), ao afirmar que "a música, como linguagem simbólica, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da criticidade dos alunos, além de favorecer a construção da identidade e a valorização da cultura popular". Assim, o rap não apenas denuncia injustiças, mas também educa, sensibiliza e fortalece processos de formação crítica, constituindo-se como importante linguagem pedagógica.

As condições de exclusão vivenciadas por muitos jovens periféricos levam-nos, frequentemente, a buscar espaços alternativos de formação e pertencimento, entre eles a arte, a cultura e outras formas de organização comunitária. Esses espaços surgem como estratégias de resistência diante de uma educação formal que, muitas vezes, não reconhece suas identidades, suas linguagens e seus saberes. Nesse cenário, o rap desponta como meio legítimo de expressão, denúncia e construção identitária.

Como destacam Fialho e Araldi (2009, p. 77), a utilização do rap no ambiente escolar

possibilita "um diálogo efetivo entre o ambiente escolar e o cotidiano de seus alunos", evidenciando seu potencial como instrumento da educação popular. Ao traduzir as experiências da juventude periférica, suas letras revelam os impactos da pobreza, da exclusão social e das desigualdades raciais, estimulando reflexões críticas sobre o acesso aos direitos, à educação e à cidadania. Nesse sentido, pensar uma educação socialmente referenciada implica reconhecer os saberes produzidos nas periferias e compreender que a aprendizagem também se constitui nas manifestações culturais e artísticas.

Essa perspectiva aproxima-se do conceito de *Pretuguês*, de Gonzalez (2020), que reconhece a africanização da língua portuguesa falada no Brasil e legitima as formas populares de expressão como produções de conhecimento. Ao valorizar a oralidade e as marcas linguísticas da população negra, a autora contribui para compreender o rap como uma linguagem que desafia a hegemonia cultural, reafirma identidades historicamente invisibilizadas e transforma experiências de exclusão em narrativas de resistência.

Assim, o rap consolida-se como uma prática artística, política e educativa que articula oralidade, memória e denúncia das violências raciais. Mais do que um gênero musical, constitui uma linguagem capaz de fortalecer identidades, produzir consciência crítica e ampliar as possibilidades de construção de uma sociedade mais democrática. É a partir dessa compreensão que a pesquisa se estrutura em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, apresentada na seção seguinte.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica. A opção por esse percurso metodológico fundamenta-se na construção de um referencial teórico capaz de problematizar as desigualdades raciais a partir de uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica, privilegiando autoras e autores cujas produções emergem das experiências históricas e culturais da população negra.

Para a compreensão das relações raciais e da colonialidade do poder, mobilizamos as contribuições de Quijano (2005), Mignolo (2008), Kilomba (2019), Almeida (2019), Werneck (2016) e Bento (2022). As reflexões sobre literatura e arte como práticas de humanização e resistência apoiam-se em Candido (2011), Bosi (1985) e Evaristo (2020). No que se refere ao rap, recorremos a Silva (2006), Gonzalez (2020), Penna (2003) e Fialho e Araldi (2009), compreendendo-o como linguagem artística, prática de resistência e produção de conhecimentos que fortalece identidades e amplia as possibilidades de uma educação comprometida com a justiça social e o reconhecimento da diversidade epistemológica.

Resultados e discussão

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a literatura e o rap constituem importantes linguagens artísticas para o enfrentamento do racismo institucional, uma vez que produzem narrativas capazes de preservar memórias, fortalecer identidades e tensionar estruturas historicamente marcadas pela colonialidade do poder. A articulação entre autores como Antonio Candido (2011), Alfredo Bosi (1985), Lélia Gonzalez (2020), Catherine Walsh (2013) e Silvio Almeida (2019) permitiu compreender que a arte ultrapassa sua dimensão estética e assume uma função ética, política e educativa, contribuindo para processos de humanização e de produção de consciência crítica. Nessa perspectiva, o acesso às diferentes manifestações artísticas representa não apenas o contato com bens culturais, mas também a possibilidade de reconhecer experiências historicamente invisibilizadas e construir outras formas de compreender as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

A análise bibliográfica também reforça que a valorização da literatura produzida por autores negros e do rap como expressão da cultura periférica constitui uma prática comprometida com o rompimento de epistemes colonizadoras, na medida em que reconhece essas linguagens como formas legítimas de produção de conhecimento. Compreendemos que a inserção dessas manifestações nos espaços educativos e culturais amplia as possibilidades de construção de práticas antirracistas, favorecendo o reconhecimento da diversidade de saberes e o fortalecimento de identidades historicamente marginalizadas. Assim, mais do que recursos didáticos ou expressões culturais, literatura e rap configuram-se como práticas de resistência e de transformação social, capazes de contribuir para a construção de instituições mais democráticas, inclusivas e comprometidas com a justiça racial.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste estudo evidenciam que a literatura e o rap constituem linguagens artísticas, epistemológicas e políticas capazes de problematizar o racismo em suas dimensões estrutural, institucional e cotidiana. Ao centralizar produções de intelectuais negros e negras sob uma perspectiva afrodiaspórica, reafirma-se o potencial dessas manifestações para tensionar narrativas hegemônicas, valorizar memórias e fortalecer identidades historicamente silenciadas.

A inserção dessas linguagens nos espaços educativos favorece processos de desobediência epistêmica ao questionar hierarquias e referências eurocentradas, ampliando o reconhecimento da diversidade de saberes. Conclui-se, portanto, que a valorização da literatura e do rap produzidos por sujeitos negros representa um compromisso com a justiça social e com a construção de uma educação efetivamente antirracista, democrática e comprometida com a pluralidade de formas de existência e produção do conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2019.
BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.
CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
DIAS, Lucy; GAMBINI, Roberto. *Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira*. São Paulo: Editora Senac, 1999.
EVARISTO, Conceição et al. A escrevivência e seus subtextos. In: _. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. v. 1, p. 26-46.
FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Fazendo rap na escola. *Música na Educação Básica*, v. 1, n. 1, 2009.
GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
GONZALEZ, Lélia. Discurso na Constituinte. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios e intervenções*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Revista Estudos Feministas*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 857, 2008. DOI: 10.1590/S0104-026X2008000300007.
KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação:* episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.
MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
PENNA, Maura. Música na escola: compromisso e resistência. *Revista da ABEM*, v. 10, p. 27-33, 2003.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
SILVA, Antonio Leandro da. *Música rap: narrativa dos jovens da periferia de Teresina*. 2006.
WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.
WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS LINGUÍSTICOS E PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Bruna Melotti Nascimento – UFU – brunamelotti@gmail.com Marisa Pinheiro Mourão – UFU – marisamourao@ufu.br

Simpósio Temático: ST4 - Escolas, diferenças e igualdades Resumo

Resumo

Este artigo investiga os desafios linguísticos e pedagógicos para a aprendizagem de língua inglesa por estudantes surdos na educação inclusiva, considerando a relação entre Libras, língua portuguesa escrita e língua inglesa no contexto da educação básica brasileira. Parte-se da compreensão de que o ensino de língua inglesa para esse público não pode ser organizado a partir da simples adaptação de metodologias voltadas a estudantes ouvintes, especialmente quando tais práticas privilegiam escuta, pronúncia, repetição oral e associação entre som e grafia. O estudo desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e com apoio de fontes documentais, com base em produções acadêmicas sobre a estrutura linguística da Libras, a educação bilíngue de surdos, a experiência visual surda, a triangulação linguística e o ensino de língua inglesa como terceira língua. A análise indica que a Libras ocupa papel central na construção de sentidos e na mediação pedagógica, enquanto o português escrito e o inglês participam do percurso escolar do estudante surdo em modalidades e funções distintas. Os resultados apontam que a aprendizagem do inglês, nesse contexto, tende a assumir características de língua adicional em modalidade escrita, exigindo práticas que valorizem leitura, escrita, recursos visuais, gêneros discursivos e materiais didáticos acessíveis. Conclui-se que o ensino de língua inglesa a estudantes surdos requer planejamento pedagógico atento à visualidade, à mediação pela Libras e às especificidades linguísticas desse público. Desse modo, a inclusão não se limita à presença do estudante surdo na sala de aula, mas depende da organização de práticas que favoreçam sua participação efetiva nos processos de aprendizagem, considerando suas especificidades linguísticas e culturais.

Palavras–chave: Língua Brasileira de Sinais; Surdos; Língua Inglesa; Triangulação Linguística.

Introdução

A educação de surdos no Brasil passou por um longo processo de disputas entre concepções linguísticas e pedagógicas distintas. Desde a predominância de práticas oralistas até o reconhecimento formal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436, de 2002, e a regulamentação da educação bilíngue pelo Decreto nº 5.626, de 2005, as políticas educacionais e os debates pedagógicos passaram a reconhecer que a diferença linguística dos surdos é uma condição a ser considerada no planejamento da escolarização, não uma limitação a ser corrigida.

No caso do ensino da língua inglesa por estudantes surdos é necessário entender um contexto bilíngue ou multilíngue, no qual a Libras constitui, para muitos estudantes, a primeira língua (L1), a língua portuguesa escrita corresponde à segunda língua (L2) e a língua inglesa é aprendida como língua adicional (L3). Essa configuração influencia diretamente os processos de ensino e aprendizagem e exige considerar as relações estabelecidas entre essas línguas.

Nesse contexto, metodologias tradicionalmente direcionadas a estudantes ouvintes nem sempre contemplam as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, que acessam o conhecimento predominantemente por meio da visualidade, da Libras e da língua escrita, exigindo práticas pedagógicas acessíveis.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa consiste em compreender de que modo as produções acadêmicas selecionadas abordam as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, cuja trajetória envolve a articulação entre Libras, LP escrita e LI, e sua consideração nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de LI.

Especificamente, busca-se compreender o papel da Libras e da língua portuguesa escrita na aprendizagem da língua inglesa, analisar os principais desafios linguísticos e pedagógicos identificados na literatura, identificar estratégias metodológicas e recursos didáticos acessíveis e discutir suas contribuições para práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa justifica-se pela reduzida produção nacional sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos sob a perspectiva da educação bilíngue e pela necessidade de referenciais que subsidiem práticas pedagógicas acessíveis fundamentadas na Libras e na visualidade.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada na análise de conteúdo de cinco produções acadêmicas brasileiras publicadas entre 2015 e 2026. A análise foi organizada em cinco categorias relacionadas à educação bilíngue, aos desafios linguísticos, às estratégias pedagógicas, aos recursos didáticos e às lacunas da produção científica.

Fundamentação teórica

A aprendizagem de língua inglesa por estudantes surdos não pode ser compreendida apenas como uma questão de adaptação metodológica ou de escolha de recursos didáticos. Antes de discutir materiais, estratégias ou práticas, é necessário reconhecer a posição ocupada pela Libras

na constituição linguística de muitos desses estudantes.

A Libras possui estrutura linguística própria e permite às pessoas surdas expressarem-se por meio de uma organização visual-espacial, garantindo não apenas um direito linguístico, mas também condições de acesso ao currículo escolar. Quadros e Karnopp destacam que as línguas de sinais são:

> [...] portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30).

O reconhecimento da Libras como língua natural afasta a ideia de que ela funcione apenas como apoio visual à LP, conjunto de gestos, código artificial ou versão manual de uma língua oral. As línguas de sinais compartilham propriedades fundamentais das línguas humanas, como arbitrariedade, criatividade, produtividade e capacidade de produzir enunciados complexos. Sua diferença em relação às línguas orais não está,
portanto, em uma suposta ausência de estrutura, mas na modalidade pela qual se organizam e se realizam. Enquanto a LP e a LI são línguas de modalidade oral-auditiva, a Libras organiza-se visual e espacialmente, mobilizando as mãos, o corpo, as expressões não manuais e o espaço de sinalização.

A educação bilíngue reconhece a Língua de Sinais como língua natural da criança surda e como base para o ensino da língua escrita. Essa proposta não se limita à presença de duas línguas no espaço escolar, pois exige que cada uma ocupe uma função definida nos processos de ensino, aprendizagem e participação social. A Libras assume o lugar de primeira língua e de língua de instrução, enquanto a LP, especialmente em sua modalidade escrita, é ensinada como segunda língua.

O reconhecimento da centralidade da Libras não dispensa o ensino sistemático da LP escrita. Quadros afirma que "[...] os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na Libras" (Quadros, 1997, p. 32), esclarecendo qeu a A LP escrita não é adquirida por estudantes surdos nas mesmas condições vivenciadas por estudantes ouvintes, destacando que o acesso visual representa uma condição essencial para sua aprendizagem.

Campello (2008) aprofunda essa discussão ao diferenciar a visualidade do emprego pontual de imagens. Para a autora, a pedagogia surda se fundamenta na experiência visual e "[...] tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender" (Campello, 2008, p. 128). Isso significa que a visualidade não deve ser compreendida como simples acréscimo de ilustrações a uma prática originalmente estruturada para ouvintes, mas como princípio de organização da linguagem, da interação e da mediação pedagógica.

A experiência visual articula-se, ainda, à língua de sinais, à história, à identidade, à literatura,

às artes, à tecnologia e a outros elementos culturais da comunidade surda. Por meio dela, os sujeitos acompanham movimentos, expressões corporais e formas de organização do espaço que participam da comunicação e da construção do conhecimento. Desse modo, a surdez como experiência visual não representa apenas ausência de audição, mas uma forma específica de interação e de relação com o mundo.

No percurso de muitos estudantes surdos usuários de Libras, a Língua de Sinais ocupa o lugar de L1 e de principal referência para a compreensão e a construção de sentidos. A LP, acessada especialmente em sua modalidade escrita, integra a escolarização como L2. A LI acrescenta-se a esse repertório como LA e, nessa organização, como L3. Essas classificações não estabelecem uma hierarquia de importância entre as línguas nem indicam apenas uma sequência numérica, pois cada uma desempenha funções distintas na formação linguística e nas práticas comunicativas do estudante.

A triangulação linguística compreende a articulação entre a Libras, a língua portuguesa (LP) escrita e a língua inglesa (LI) ao longo do processo de aprendizagem, atribuindo a cada língua funções específicas na construção de sentidos. Nesse percurso, a Libras atua como base para a compreensão, a interação e a elaboração conceitual; a LP escrita integra o repertório escolar e apoia comparações e registros; e a LI constitui o objeto da nova aprendizagem.

A circulação entre essas línguas não representa ausência de competência linguística, mas a mobilização de conhecimentos previamente construídos para favorecer a compreensão e a produção de sentidos em inglês. Considerando que estudantes surdos acessam a LP e a LI predominantemente por vias visuais, a modalidade escrita assume papel central nesse processo, constituindo, conforme Almeida (2023), uma forma efetiva de aprendizagem quando articulada a práticas de linguagem contextualizadas e significativas, sem reduzir o ensino da língua inglesa à simples tradução entre línguas.

A formulação reforça que o ensino da LP escrita como L2 e da LI como LA não pode constituir simples extensão de metodologias baseadas na escuta, na pronúncia ou na relação entre fonema e grafema. Em ambos os percursos, a construção de sentidos depende do contato com palavras, textos e enunciados significativos, bem como da participação da Libras como base linguística de compreensão.

Do mesmo modo, a modalidade escrita precisa ser organizada de forma compatível com a experiência visual dos estudantes, considerando a clareza dos enunciados, a disposição das informações e a relação entre texto, recursos visuais e objetivos linguísticos.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, com apoio de fontes documentais, e tem como objeto produções acadêmicas relacionadas à aprendizagem de língua inglesa por estudantes surdos.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mediante combinações de descritores relacionados ao ensino de língua inglesa, à Libras e aos estudantes surdos.

O recorte temporal compreende o período entre 2015 e 2026. A seleção considerou a relação direta dos trabalhos com o ensino ou a aprendizagem de LI por estudantes surdos, bem como a presença de discussões relacionadas à Libras, à modalidade escrita, à experiência visual, aos materiais didáticos ou às práticas pedagógicas. Foram priorizadas produções disponíveis integralmente. Trabalhos duplicados, indisponíveis em texto completo ou sem relação direta com o objeto da pesquisa foram excluídos.

Após a seleção do corpus bibliográfico, os estudos foram submetidos à análise qualitativa por meio da análise de conteúdo, na perspectiva proposta por Bardin (2016). A partir dos elementos recorrentes identificados nas produções, foram constituídas três categorias de análise: desafios linguísticos; estratégias pedagógicas e recursos didáticos e visualidade.

Resultados e discussão

Buscou-se identificar em que medida os estudos apontam mudanças nas condições de ensino ou se permanecem dificuldades relacionadas à centralidade da LP, à formação dos profissionais, à mediação pela Libras, aos materiais didáticos e à participação dos estudantes.

Tabela 1 - Trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Autor(a) (ano)	Tipo de Trabalho	Título	Objetivo
Coura (2016)	Dissertação	Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos.	Compreender se o letramento crítico pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita em LI por estudantes surdos e para a construção de um posicionamento crítico diante de questões sociais.
Moraes (201	Tese	A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas	Analisar os efeitos das práticas pedagógicas e das interações desenvolvidas em aulas de LI mediadas por Libras e LP, nos

8)		de língua estrangeira.	ensinos Fundamental e Médio, a partir dos relatos de professores, tradutores e intérpretes de Libras.
Almeida (2023)	Tese	*Writing in English*: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos.	Analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em LI por estudantes surdos que utilizam a Libras como meio de comunicação.
Rabello (2023)	Dissertação	Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos, mediadas pela Libras, em uma instituição de ensino médio pública bilíngue.	Analisar e descrever quais materiais didáticos são utilizados e como são empregados em aulas de LI para estudantes surdos mediadas pela Libras, verificando também seu alinhamento com o projeto pedagógico da instituição.
Ferreira (2024)	Dissertação	O ensino de língua inglesa para o aluno surdo no contexto da educação inclusiva.	Compreender como o ensino de LI é desenvolvido em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola regular inclusiva com estudantes surdos, considerando a atuação de professores, alunos e intérpretes.

Fonte: elaborado pela autora[1].

Desafios linguísticos na aprendizagem da Língua Inglesa

A aprendizagem da língua inglesa por estudantes surdos caracteriza-se por um percurso linguístico no qual coexistem línguas com modalidades e funções distintas. Essa organização exige compreender os desafios envolvidos no ensino de uma língua adicional aos estudantes surdos cujo percurso educacional se estrutura prioritariamente a partir da Libras e da língua portuguesa escrita.

Moraes (2018) compreende a língua adicional como parte do repertório do estudante e destaca a mediação pela Libras e pela LP escrita. Almeida (2023) enfatiza a modalidade escrita como via legítima de aprendizagem da LI para estudantes surdos. Os estudos convergem, portanto, ao reconhecer que a articulação entre Libras, LP escrita e LI constitui parte do processo de aprendizagem, e não uma interferência que deva ser eliminada.

A leitura e a escrita assumem, nesse processo, posição central. Coura (2016) destaca que a

compreensão de textos escritos por estudantes surdos se apoia em uma base linguística visual-espacial, na qual a Libras participa da atribuição de sentidos. Almeida (2023) reconhece a escrita como via legítima de acesso à LI, corroborando Coura (2016). Ainda, Moraes (2018) e Almeida (2023) demonstram que a aprendizagem do vocabulário depende da construção de sentidos, não da simples correspondência entre Libras, português escrito e inglês.

A atuação do intérprete evidencia outra dificuldade relacionada ao trânsito entre as línguas. Moraes (2018) evidencia que a presença do intérprete, por si só, não garante acesso à língua inglesa quando inexistem articulação entre Libras, português escrito e inglês ou domínio suficiente da língua-alvo. A pesquisa de Ferreira (2024) verificou que aulas centradas na oralidade e posteriormente interpretadas em Libras não asseguram contato equivalente dos estudantes surdos com a língua inglesa

Apesar dos diferentes enfoques, as pesquisas convergem ao reconhecer a Libras como principal referência linguística para muitos estudantes surdos e a LP escrita como apoio à aprendizagem da LI. Também destacam a leitura e a escrita como vias mais coerentes com as condições de acesso desses estudantes do que metodologias centradas na audição e na fala. Enquanto Moraes (2018) enfatiza a mediação entre línguas e profissionais, Coura (2016) destaca a mobilização do repertório linguístico, Almeida (2023) evidencia o desenvolvimento da escrita em LI e Ferreira (2024) demonstra o distanciamento entre esses princípios e as práticas observadas na escola inclusiva.

Nesse contexto, a triangulação entre Libras, LP e LI favorece a aprendizagem quando respeita as funções de cada língua e utiliza os repertórios existentes para ampliar o contato com o inglês. O desafio não está na circulação entre as línguas, mas em organizá-la de modo que a mediação contribua para a construção de sentidos e para o desenvolvimento efetivo da língua inglesa.

Estratégias pedagógicas no ensino de Língua Inglesa

A Libras ocupa papel recorrente nessas estratégias, mas sua presença assume funções distintas nas práticas analisadas nos estudos. Em Moraes (2018), ela participa da interação e da construção de sentidos; em Ferreira (2024), a interpretação posterior de aulas originalmente orais evidencia os limites de práticas não planejadas para estudantes surdos.

As práticas de leitura e escrita constituem outro eixo recorrente. Coura (2016) relaciona o ensino da língua inglesa ao letramento crítico e à discussão de temas socialmente relevantes. Almeida (2023), por sua vez, trabalha com gêneros discursivos e situações nas quais a escrita desempenha funções comunicativas reconhecíveis. O potencial dessas estratégias encontra-se na contextualização da aprendizagem e na possibilidade de articular compreensão, vocabulário e produção escrita sem depender de relações entre audição, fala e pronúncia.

A adaptação de atividades e materiais constitui outra estratégia recorrente, mas não deve ser confundida com a redução indiscriminada das expectativas de aprendizagem. Rabello (2023)

evidencia que professores frequentemente assumem a criação e a modificação dos recursos diante da oferta institucional limitada. Spasiani (2018) demonstra que adaptações podem envolver extensão, sequência e organização das atividades, sem implicar redução dos objetivos de aprendizagem.

A análise das estratégias permite concluir que apresentam maior potencial as práticas que articulam Libras, leitura e escrita, contextualização, visualidade e planejamento docente, mantendo a língua inglesa como objeto efetivo da atividade. A presença do intérprete não substitui a mediação do professor; imagens e vídeos não asseguram desenvolvimento linguístico; e materiais adaptados não são necessariamente acessíveis. As estratégias mais promissoras articulam Libras, leitura, escrita, visualidade e planejamento docente, mantendo a língua inglesa como objeto efetivo da aprendizagem

Recursos didáticos e visualidade

Os estudos analisados indicam que a acessibilidade dos recursos didáticos depende menos da presença de imagens ou tecnologias do que da articulação entre Libras, modalidade escrita, visualidade e objetivos pedagógicos. A visualidade, nesse sentido, não corresponde à simples utilização de suportes visuais, mas constitui um princípio capaz de orientar a elaboração, a adaptação e o emprego pedagógico dos materiais.

Coura (2016) e Rabello (2023) convergem ao tratar os recursos como parte da articulação entre Libras, LP escrita e LI. Em Coura, imagens e vídeos participam de práticas de letramento crítico e oferecem elementos para leitura, discussão e construção de posicionamentos. Em Rabello, o foco recai sobre as condições de elaboração, seleção e adaptação de materiais coerentes com a experiência visual e linguística dos estudantes.

Os estudos complementares e os resultados de Ferreira (2024) ajudam a delimitar os limites desses recursos. Spasiani (2018) demonstra que uma atividade pode favorecer interação e participação por meio de imagens, mas explorar pouco a língua-alvo. Ferreira, de forma complementar, observa que a utilização de material diferenciado não assegurava acesso equivalente ao inglês, especialmente quando as atividades apresentavam nível de dificuldade inferior ao esperado e permaneciam distantes do conteúdo desenvolvido com os demais estudantes. Assim, acrescentar imagens, separar atividades ou oferecer outro material não caracteriza, isoladamente, uma adaptação adequada.

Diante desse conjunto de achados, visualidade e recursos visuais não podem ser tratados como expressões equivalentes. Nesse processo, a Libras e a língua portuguesa escrita podem atuar como mediadoras da compreensão, sem substituir o inglês como objeto de aprendizagem. A acessibilidade, portanto, não se limita à aparência visual do recurso, mas envolve planejamento, intencionalidade pedagógica e articulação entre as diferentes línguas presentes no percurso educacional dos estudantes surdos.

Considerações finais

Os resultados evidenciaram que os desafios linguísticos ocupam posição central nesse processo. A Libras constitui, para muitos estudantes surdos, a principal referência para a compreensão e a construção de conhecimentos; a língua portuguesa escrita integra esse percurso como segunda língua; e a língua inglesa acrescenta-se como língua adicional. Esse processo ocorre em um contexto linguístico complexo, no qual Libras, língua portuguesa escrita e língua inglesa coexistem com funções distintas e participam da construção de sentidos.

As pesquisas convergem para uma concepção sociocultural da surdez, reconhecendo a Libras, a identidade, a cultura e a experiência visual como dimensões constitutivas dos sujeitos surdos. Entretanto, verificou-se uma distância recorrente entre esse reconhecimento teórico e sua concretização pedagógica, evidenciando que a presença do estudante surdo, do intérprete ou o uso ocasional da Libras não asseguram, por si sós, uma proposta educacional bilíngue nem condições efetivas de aprendizagem da língua inglesa.

A articulação entre essas línguas pode favorecer a aprendizagem quando permite mobilizar conhecimentos previamente constituídos, desde que a língua inglesa permaneça como objeto efetivo da aprendizagem. Nesse contexto, a modalidade escrita configura-se como uma via legítima de acesso à LI, especialmente quando associada a textos contextualizados, gêneros discursivos e práticas significativas de leitura e escrita.

A análise também demonstrou que não existe um recurso ou metodologia que, isoladamente, garanta acessibilidade. A mediação pela Libras, as sequências didáticas, a contextualização dos conteúdos, os recursos visuais, os materiais adaptados e as tecnologias contribuem para a aprendizagem quando articulados aos objetivos linguísticos da atividade.

A visualidade deve ser compreendida como princípio de organização pedagógica, envolvendo a clareza dos enunciados, a disposição das informações, a relação entre texto e imagem e a criação de condições para leitura e produção em língua inglesa. Do mesmo modo, a adaptação não deve ser confundida com simplificação do conteúdo, mas com a reorganização das condições de participação e aprendizagem, respeitando a diversidade das trajetórias linguísticas dos estudantes surdos.

As produções analisadas indicam avanços na compreensão das especificidades linguísticas dos estudantes surdos, mas revelam que o principal desafio permanece na reorganização das práticas pedagógicas a partir dessas especificidades. Também evidenciam a necessidade de ampliar pesquisas desenvolvidas na Educação Básica, aprofundar estudos sobre a escrita em língua inglesa, avaliar os efeitos das estratégias e dos materiais didáticos e fortalecer a formação de professores e intérpretes.

Referências

ALMEIDA, Matheus Lucas de. *Writing in English:* tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos. 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP_3c6e18457131bed1953dde1ea895b1ff. Acesso em: 29 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 05 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 588, de 2 de julho de 2026. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos – PNEBS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 123-C, p. 1, 3 jul. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnebs/arquivos/portariamecn588de2dejunhode2026.pdf. Acesso em: 09 jul. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182. Acesso em: 29 maio 2026.

COURA, Felipe de Almeida. *Inglês na palma da mão*: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/96c5c5f8-ad1d-4459-bf7c-2429ae8f06ab/content. Acesso em: 30 maio 2026.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Grupos de estudos por área*. Curitiba, ago. 2007

FERREIRA, Athená Menezes. *O ensino de língua inglesa para o aluno surdo no contexto da educação inclusiva*. 2024. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/6e0a867b-424d-4c9a-a2c3-8f42ba89029a. Acesso em: 29 jun. 2026.

MORAES, A. H. C. *A triangulação Libras-português-inglês*: relatos de professores e intérpretes de

Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira. 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/262689. Acesso em: 04 jun. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RABELLO, Nicole da Cruz. *Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos, mediadas pela Libras, em uma instituição de ensino médio pública bilíngue*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/252583?show=full. Acesso em: 29 maio 2026.

SPASIANI, Monique Vanzo. *Ensino de inglês para alunos surdos:* materiais didáticos e estratégias de ensino. 2018. 216 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

PIBID/PEDAGOGIA UFU: O CONTEXTO DA PRÁTICA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Patrícia Duarte Claudino – Universidade Federal de Uberlândia – patriciaduarteclaudino@gmail.com Catharina Oliveira Araujo – Universidade Federal de Uberlândia – catharina.araujo@ufu.br Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – Universidade Federal de Uberlândia – silvajunior_af@yahoo.com.br

ST4 - Escolas, diferenças e igualdades Resumo

Resumo
Este artigo analisa a experiência formativa desenvolvida no âmbito do projeto "Alimentação: por que nos alimentamos assim?", vinculado ao subprojeto de Ciências Humanas do PIBID/Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizado em 2025. O estudo parte da seguinte questão de pesquisa: de que maneira a atuação pedagógica influencia o contexto de prática de uma política pública educacional? O objetivo central é analisar como a práxis pedagógica no território escolar tensiona e reconfigura as diretrizes normativas do Edital nº 10/2024 da CAPES, evidenciando insurgências contra a padronização curricular. A fundamentação teórica articula a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Mainardes (2024), a desobediência epistêmica de Mignolo (2008) e a pedagogia libertadora de Freire (2005) e Hooks (2013). Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter crítico-dialético, baseada em pesquisa documental, revisão bibliográfica e na análise da produção de materiais didáticos autorais. Os resultados demonstram que o espaço escolar configura-se como um território legítimo de resistência, onde graduandos e supervisores exercem autonomia ao subverter currículos tecnicistas em favor de saberes localizados e socioambientais. Conclui-se que o PIBID consolida-se como um espaço de fronteira indispensável para a afirmação da identidade docente crítica e para a materialização da educação como prática da liberdade.

Palavras–chave: PIBID; Desobediência Epistêmica; Educação para a Liberdade; Ciclo de Políticas.

Introdução

O presente trabalho é um recorte da experiência formativa do Programa de Bolsas de Iniciação Docente (PIBID) e a presente investigação analisa o projeto "Alimentação: por que nos alimentamos

assim? como parte integradora do Subprojeto "Processos de Ensino-Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Ciências Humanas" no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) aprovado pelo edital nº 10/2024.

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) consolidou-se como uma das políticas educacionais mais relevantes para a formação inicial de professores no Brasil. Fruto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, o programa surgiu para combater o distanciamento histórico entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana das escolas públicas. No contexto contemporâneo, marcado por reformas neoliberais e pressões regulatórias, o PIBID assume uma nova dimensão: a de território de disputa e resistência pedagógica.

Essa dimensão de resistência ganha contornos ainda mais nítidos quando se questiona a própria matriz epistemológica que fundamenta os currículos escolares e as práticas pedagógicas, sobretudo prescritas nas políticas curriculares e de formação de professores. Conceber o PIBID como um espaço de disputa exige compreender que o ato de ensinar e aprender está imerso em disputas sobre quais saberes são considerados válidos na escola. É nesse horizonte de tensionamento que a discussão sobre o papel político da educação se encontra com as teorizações da geopolítica do conhecimento.

A geopolítica do conhecimento postula que nenhum saber é neutro, universal ou descorporificado; pelo contrário, toda produção de conhecimento possui um caráter situado e está indissociavelmente ligada ao lugar de fala, ao território e às relações de poder que atravessam quem enuncia. É a partir dessa premissa, a de que a ciência tem corpo, classe, raça e geografia, que Walter Mignolo (2008) evoca a necessidade de uma desobediência epistêmica. Para o autor, o enfrentamento às estruturas coloniais e burocráticas exige "aprender a desaprender" as regras impostas pelo pensamento eurocêntrico dominante. Sob essa ótica, a pesquisa em educação não pode se abster de desvelar as assimetrias normativas e os mecanismos de controle que tentam engessar a prática docente, legitimando, em contrapartida, os saberes que emergem da própria realidade escolar.

Ao transpor essa discussão para as políticas de formação docente, percebe-se que as diretrizes nacionais e os editais de fomento muitas vezes operam sob essa lógica regulatória e linear postulados a partir das regulamentações de organismos internacionais da lógica neoliberal, tentando padronizar a atuação pedagógica de maneira vertical. No entanto, o território escolar e a universidade não são receptáculos passivos dessas normas. É justamente no cotidiano institucional que a desobediência epistêmica ganha materialidade, manifestando-se como uma resistência que traduz, tensiona e ressignifica as imposições burocráticas a partir das demandas reais de cada comunidade escolar.

A implementação dos subprojetos do PIBID nas Instituições de Ensino Superior permite que o programa seja reelaborado e ressignificado conforme as demandas dos territórios onde se insere. A partir da questão de pesquisa — *"como a atuação pedagógica influencia o contexto da prática de uma política pública educacional?"* —, este relato analisa a materialização do projeto "Alimentação: por que nos alimentamos assim?". Investigamos como sua práxis tensiona prescrições normativas,

promovendo uma educação libertadora fundamentada em Paulo Freire (2005) e na perspectiva da desobediência epistêmica.

Metodologicamente, adotamos a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Mainardes (2024), que compreende a política pública não como um produto estático, mas como um processo multifacetado composto pelos contextos de influência, produção de texto e prática. Sob essa ótica, a atuação dos graduandos, supervisores e coordenadores configura-se como uma agência epistêmica situada. Partimos da hipótese de que, embora as diretrizes da CAPES imponham amarras burocráticas e estatais, o cotidiano das escolas-campo em Uberlândia tensiona essas normas, revelando insurgências e saberes localizados que operam para além das hierarquias impostas pelo pensamento do Norte global.

Fundamentação teórica

A compreensão das políticas de formação inicial de professores na contemporaneidade exige um olhar que ultrapasse a mera leitura técnica de documentos e editais regulatórios, apreendendo-os como arenas de disputa hegemônica, ideológica e conceitual. Compreender o espaço da escola e da universidade pública nesse cenário requer cruzar as fronteiras da interpretação tradicional das políticas educacionais. Para tanto, este arcabouço teórico-metodológico articula a abordagem do Ciclo de Políticas com a formulação que desvela as dinâmicas de tradução e recriação das normas no cotidiano institucional e aos giros epistemológicos, contra o pensamento hierarquizado europeu e da pedagogia tradicional. Trata-se de situar o ato de ensinar e o de pesquisar como práticas territorializadas, em que a teoria e a práxis no território escolar se convertem em instrumentos de contestação e de afirmação da autonomia docente.

Partindo do entendimento de que as políticas "entram" nos contextos e não os eliminam, a análise destas políticas é necessária para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação no contexto da prática. Neste sentido, o objeto de pesquisa em Política Educacional, se dá a partir de sua episteme de época, por meio de uma construção complexa do contexto histórico que se constitui como uma homogeneidade descontínua de diferentes discursos pertencentes a uma mesma época. No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a análise baseada no Ciclo de Políticas permite compreender que o programa não é um produto estático ou linear, mas um

processo multifacetado de disputas e embates. Para Ball e Mainades (2011) as políticas públicas podem ser analisadas a partir de três contextos (influência, produção de texto e prática).

O papel do Estado, e o entendimento da existência de batalhas discursivas, onde certos enunciados são legitimados, enquanto outros, marginalizados, demandado assim, uma perspectiva epistemológica pluralista de ordem discursiva, estrutural e interpretativa.

Assim, a pesquisa em políticas educacionais constitui o modo de compreender os interesses de classes em relação ao capital, e é preciso uma investigação a partir de posicionamento epistemológico crítico. Dardot e Laval (2016) afirmam a existência de uma nova governança, a governamentalidade neoliberal. Em escala mundial temos a narrativa hegemônica dos setores dominantes, como os organismos internacionais – Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que veem nas várias crises do capitalismo oportunidades para materializar a ideologia dominante e encobrir a constante expropriação pela classe trabalhadora.

Em consequência a isso, tendo na ala dominante o poder hegemônico que modulam as reformas sucessivas, por meio sobretudo, não de um sistema nacional, mas mundial, Dardot e Laval (2016) denomina de "nova ordem escolar" que tende a impor modelos preestabelecido para formar o capital humano, necessário para a perpetuação do capitalismo.

É sob essa nova maneira de se governar, que temos o contexto de influência, como sendo onde se formulam os discursos políticos e se definem as finalidades sociais da política. Para o PIBID, este contexto revela hegemonia global, já que a configuração das políticas educacionais contemporâneas reflete a "nova governança", alterando o papel do Estado para favorecer articulações com o setor privado e organismos multilaterais. A formulação da agenda educacional brasileira atual com a estratégica dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHe), de think tanks e institutos ligados ao setor financeiro (ex: Todos pela Educação, Fundação Lemann), que convertem interesses de mercado em agendas públicas sob a retórica da eficiência, qualidade e produtividade, em favor do avanço da educação bancária (Freire, 2005) tanto criticada pelas pesquisas atuais.

Delgado, Magalhaes e Piccinini (2023) afirmam ainda, que se contam mais de 600 aparelhos hegemônicos na área da educação, fortemente dedicados a atenderem ao projeto burguês de educação e socializar determinados meios de formar a juventude, isolá-los dos conhecimentos historicamente acumulados para assim, produzir uma classe trabalhadora específica e orquestrar o nicho estratégico para a obtenção de lucro, sobretudo, por meio da educação.

> O sistema neoliberal é instaurado por forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional. Oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalização de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial. Hoje a relação de forças pende inegavelmente a favor desse bloco oligárquico (Dardot, Laval, 2016, p. 56).

Nesse mesmo cenário, contexto de produção de texto temos as normatizações, no âmbito em que os discursos são codificados em textos oficiais. Para o PIBID/Subprojeto Pedagogia UFU (Edital nº 10/2024), observamos uma estrutura burocrática, já que mantém um modelo centralizado sob a égide da CAPES/MEC, que atua como dispositivo legal para regular as diretrizes de formação docente. O edital condiciona a iniciação à docência a uma intencionalidade estritamente vinculada aos objetivos técnicos da BNCC, buscando harmonizar a prática docente com competências prescritas. O texto legal reflete a tentativa de converter o PIBID de um espaço autônomo de experimentação em um arcabouço operacional para diretrizes nacionais padronizadas, visando a formação de capital humano, por meio da educação escolar, como relata Freire (1985) aquela que revela a passividade através da domesticação.

Com o Subprojeto Pedagogia, aprovado e implementado no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia por meio do Edital nº 10/2024 do PIBID, tivemos a oportunidade de analisar o contexto da prática em uma escola pública no munícipio de Uberlândia. Subprojeto é coordenado por uma professora da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e supervisionado por três professoras efetivas da rede municipal de educação de Uberlândia e tem como objetivo contribuir para a formação inicial de licenciandos e licenciandas da graduação em pedagogia, por meio da articulação de uma perspectiva teórico-prática no contexto das escolas públicas da rede municipal. O projeto está voltado para os processos de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas Ciências Humanas, buscando preparar futuros professores para compreender e com foco no letramento científico, na reflexão sobre fenômenos sociais e socioambientais e na formação cidadã.

Por intermédio da atuação no cotidiano escolar, o projeto busca romper com práticas tradicionais, ao propor o desenvolvimento de propostas inovadoras, a valorização das diversidades (étnico-racial, gênero, classe, deficiência, questões ambientais etc.).

O contexto da prática, conforme proposto pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Mainardes, é onde a política educacional deixa de ser uma diretriz abstrata e "encenada" para se materializar no cotidiano escolar. Diferente de uma aplicação linear de normativas, este espaço é marcado por interpretações, traduções e, sobretudo, por micropolíticas que podem subverter as prescrições hegemônicas. No âmbito do PIBID/Pedagogia UFU, a escola-campo do município de Uberlândia constitui-se como o palco onde essas tensões se tornam visíveis.

Ao implementarmos a pesquisa "Alimentação: por que nos alimentamos assim?" em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, não estávamos apenas executando um plano de trabalho previsto no subprojeto Pedagogia e no Edital nº 10/2024, mas vivenciando um processo de *desobediência epistêmica*. As amarras burocráticas da BNCC, que tendem a reduzir o currículo a um rol de competências técnicas, foram tensionadas pela necessidade de compreender a realidade alimentar dos estudantes do 5º ano e sua relação com a comunidade local, com a cultura familiar e escolar em interface com os conteúdos midiáticos consumidos pelas crianças.

A pesquisa teve como objetivo investigar os fatores que marcam os hábitos alimentares dos

alunos, relacionando-os à escassez financeira, à má distribuição de renda e à influência da mídia. A metodologia adotada foi multidisciplinar, envolvendo Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Literatura, e utilizou a aplicação de questionários, análise de dados em gráficos, leitura de reportagens e rodas de conversa para estimular o pensamento crítico dos estudantes sobre a segurança alimentar e o consumo.

Iniciamos com a proposta de um desenho que os alunos fizeram sobre como eles gostariam que fosse sua alimentação (por exemplo fast foods, doces em geral, frutas, alimentos naturais foram representados) e a partir disso, alguns desdobramentos foram surgindo, sobretudo a questão econômica estar associada à alimentação, já que alguns alunos escreveram que não comiam o que queriam pela situação financeira da família. Em seguida, a professora juntamente com a bolsista desenvolveu algumas atividades de escrita e de pesquisa sobre a temática, bem como vídeos e rodas de conversa sobre a questão alimentar dos brasileiros. Por fim foi produzido um texto a respeito dos achados da pesquisa.

Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos possuem uma compreensão inicial significativa sobre a insegurança alimentar, conseguindo estabelecer relações diretas entre a renda familiar e o acesso a alimentos de qualidade, o que demonstra uma leitura crítica das desigualdades estruturais no Brasil. Além disso, a atividade destacou a importância da educação alimentar para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico das crianças diante do apelo da publicidade, incentivando a valorização de alimentos naturais, a promoção de hábitos mais saudáveis, a importância de programas sociais de combate à fome e a necessidade da diminuição da desigualdade social e da distribuição de renda por meio de salários dignos para que as famílias brasileiras se alimentem com qualidade.

Ao relacionar esta pesquisa com a proposta de desobediência epistêmica de Walter Mignolo, percebe-se que o projeto escolar transcende a mera coleta de dados, configurando-se como um ato de resistência contra a imposição de saberes hegemônicos meramente técnicos. Ao questionar as raízes da insegurança alimentar sob a ótica dos próprios estudantes, a prática pedagógica rejeita a pretensão de uma verdade universal desvinculada da realidade vivida, e passa a valorizar a experiência local como um saber legítimo e situado. Essa abordagem desafia a colonialidade do poder ao deslocar o centro do conhecimento da teoria abstrata para as vivências concretas dos alunos, promovendo uma desobediência epistêmica que reconhece, nas margens e nos territórios periféricos, a potência necessária para investigar a insegurança alimentar a partir de uma perspectiva de emancipação.

Neste cenário, o contexto da prática revelou que as ações pedagógicas deixaram de ser um reflexo da prescrição estatal para se transformar em um espaço de criação autônoma. Ao articularmos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com a cultura alimentar regional e as vivências da turma, recusamos o papel de meros executores de diretrizes padronizadas. Esta recontextualização permite que o PIBID se afirme como uma fissura no sistema, uma oportunidade para que os bolsistas exerçam sua ação pedagógica, valorizem saberes localizados e construam, na

prática cotidiana, uma educação que se assume como prática da liberdade, superando o modelo tecnicista e burocratizado da "nova governança".

Metodologia

Para compreender os caminhos do PIBID no cotidiano escolar (contexto da prática), optamos por uma pesquisa qualitativa com base crítico-dialética. Mais do que simplesmente analisar papéis, nosso objetivo foi cruzar a pesquisa documental e a revisão bibliográfica com o relato vivo das experiências que vivenciamos. Essa escolha nos permitiu enxergar as tensões reais entre a agenda educacional do mercado e a resistência pedagógica que acontece no dia a dia da escola pública.

O fio condutor que organizou nosso olhar foi a abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen Ball e traduzida no Brasil por Mainardes (2006).

Escolhemos esse caminho porque ele recusa a ideia de que uma política pública é uma ordem de cima para baixo que os professores apenas cumprem. Em vez disso, Ball nos ajuda a entender a política como um processo dinâmico dividido em três contextos que se cruzam o tempo todo.

O contexto de influência, onde os discursos são marcados, hoje fortemente disputados por fundações e institutos privados ligados à lógica neoliberal. O contexto de produção de texto, onde as normas ganham corpo oficial, como as amarras técnicas da BNCC presentes no Edital nº 10/2024 da CAPES. E o contexto da prática que é o "chão da escola", onde as regras são interpretadas, traduzidas e, muitas vezes, subvertidas por quem está na sala de aula.

Essa lente teórica foi essencial para conectarmos a dimensão macro (o Estado e as pressões internacionais) com a dimensão micro (a criatividade e a autonomia docente). O cenário prático da nossa pesquisa ganhou vida por meio do projeto "Alimentação: por que nos alimentamos assim?", que faz parte do subprojeto de Ciências Humanas da Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A imersão aconteceu no segundo semestre de 2025, em uma escola-campo da rede municipal de Uberlândia (MG). Trabalhamos diretamente com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, acompanhando as interações de 34 alunos, sob a mediação próxima da professora regente da turma e de uma graduanda bolsista do PIBID.

Para dar sentido a tudo o que foi produzido pelas crianças, desde os questionários e rodas de conversa até os desenhos e textos finais, recorremos à pedagogia libertadora de Paulo Freire (1985) e Bell Hooks (2013). Analisamos esse material não como dados isolados, mas como manifestações de um aprendizado situado e crítico, capaz de transformar as diretrizes engessadas do currículo em uma autêntica prática de liberdade.

Resultados e discussão

Para potencializar a fluidez e centralizar a análise na perspectiva freireana, a reescrita abaixo articula os dados da pesquisa como momentos de um processo dialógico de conscientização.

Os resultados do projeto 'Alimentação: por que nos alimentamos assim?' revelam que o cotidiano escolar não é um espaço neutro, mas um território de disputa política. Ao planejar as atividades, a intenção da bolsista do PIBID e da professora regente distanciou-se da execução mecânica de habilidades da BNCC ou de respostas burocráticas ao Edital nº 10/2024, optando por converter a temática da alimentação em um tema gerador para a leitura de mundo.

Este processo iniciou-se com a atividade em que as crianças desenharam seus desejos alimentares, um exercício que, seguindo a pedagogia freireana, partiu da realidade concreta dos educandos. Ao confrontarmos os desejos influenciados pela mídia com as justificativas das crianças sobre a escassez de recursos — como os relatos de que 'a mãe não compra porque está caro' ou 'não tem dinheiro' —, transformamos o ambiente de sala de aula em um espaço de desvelamento da realidade.

Essa investigação superou a visão bancária de educação, na qual o aluno recebe um conceito abstrato de 'segurança alimentar' do livro didático, para validar o saber situado. Conforme Freire (2005) propõe, o ato educativo tornou-se um diálogo sobre as condições objetivas de vida: a má distribuição de renda e as dinâmicas de classe que as crianças vivenciam diariamente em suas mesas.

Ao promover rodas de conversa e análises gráficas interdisciplinares, a turma realizou uma leitura crítica das tensões entre o apelo midiático e a fome estrutural. Compreenderam, assim, que a luta pela alimentação saudável é indissociável da luta por justiça social, salários dignos e políticas públicas, um passo fundamental na formação para a autonomia e para o exercício da educação como prática da liberdade

Essa virada pedagógica confere materialidade à desobediência epistêmica. Em vez de submeter-se a um currículo tecnicista e linear, focado em moldar o indivíduo como mero 'capital humano' para o mercado, lógica da governamentalidade neoliberal criticada por Dardot e Laval (2016), a comunidade escolar rompeu com a estrutura da educação bancária denunciada por Freire (2005). Ao recusar a passividade, os sujeitos construíram um conhecimento territorializado e insurgente, culminando em um texto coletivo que testemunha o protagonismo discente e sua lúcida reflexão cidadã.

Ao articularem saúde, bem-estar, renda familiar e cultura alimentar, os sujeitos transformaram a escola-campo em uma fissura no sistema, evidenciando que o ato de educar não é um procedimento técnico, mas um exercício político. Assim, o PIBID transcendeu sua natureza de programa de treinamento para configurar-se como um território de disputa, onde universidade e escola pública articulam-se para resgatar a autonomia docente. Nessa prática, a sala de aula se converte no que bell hooks e Freire (1985) preconizaram como a prática da liberdade: um espaço de conscientização onde a educação, ao desvelar a opressão, torna-se o instrumento indispensável da libertação.

Considerações finais

.

Ao tensionar as diretrizes do Edital nº 10/2024 da CAPES por meio da práxis no território escolar, os partícipes do PIBID demonstram que o contexto da prática se constitui, fundamentalmente, como um espaço de tradução e recriação política. A elaboração de materiais didáticos autorais em Ciências Humanas e a valorização dos saberes socioambientais localizados materializaram o que Mignolo (2008) conceitua como desobediência epistêmica, rompendo com a linearidade curricular eurocêntrica e burocrática em prol de um conhecimento historicamente situado. Esse processo reforça a necessidade de uma educação como prática da liberdade, a qual, conforme Freire (1985), reconhece as estruturas de opressão e engaja-se, simultaneamente, na luta pela libertação.

Longe de se posicionarem como meros executores de propostas centralizadas, os graduandos, supervisores e coordenadores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) afirmaram o espaço escolar como um território legítimo de produção teórica e resistência pedagógica. Em última análise, conclui-se que o PIBID se consolida como um indispensável espaço de fronteira e insurgência. É nesse entrelugar, situado entre a academia e a comunidade, que se forja a identidade de intelectuais críticos, capazes de subverter agendas neoliberais regulatórias e de converter o ato educativo naquilo que Hooks (2013) e Freire (2005) preconizaram com urgência: uma educação que, ao desvelar a realidade, transforma-se em autêntica prática da liberdade.

Referências

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.*: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Pesquisa em Políticas Educacionais:* debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo:* ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Adriana Patrício; MAGALHÃES, Ligia Karam; PICCININI, Cláudio Lino. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: LEHER, Roberto (org.). *Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 131-150.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. [1967]. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica:* a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

O QUILOMBO DO AMBRÓSIO: TERRITÓRIO, RESISTÊNCIA E MEMÓRIA

Leonardo Takeshi Okada – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – okadaleo69@gmail.com
Mariana Leal de Souza – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – lealmariana2005@gmail.com
Adriany de Ávila Melo Sampaio – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – adrianyavila2@gmail.com

Simpósio Temático: ST4 – Escolas, diferenças e igualdades Resumo

Resumo

Os quilombos constituem importantes territórios de resistência e produção de identidades negras na formação histórica brasileira, evidenciando formas próprias de organização social, política e espacial construídas diante do sistema escravista. Nesse contexto, o Quilombo do Ambrósio destaca-se como uma das principais experiências de resistência negra em Minas Gerais durante o século XVIII, especialmente pela sua organização territorial, dimensão histórica e pelo protagonismo de sua liderança, Rei Ambrósio. Este trabalho tem como objetivo analisar as relações entre território, resistência e memória no Quilombo do Ambrósio, buscando compreender sua importância para a formação territorial mineira e para a valorização da história da população negra no Brasil. A pesquisa possui abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentando-se nos estudos de Brasileiro (2018), Guimarães (1990), Silva Filho, Amorim Filho e Castro (2011) e Anjos et al. (2010), articulando contribuições da Geografia, História, Cartografia Histórica e Arqueologia. Os resultados evidenciam que a localização do quilombo na região do Campo Grande favoreceu estratégias de ocupação, proteção, produção e circulação entre diferentes núcleos quilombolas, possibilitando a construção de territorialidades baseadas na autonomia e resistência. A pesquisa também demonstra que a memória de Rei Ambrósio passou por processos de invisibilização histórica, sendo posteriormente recuperada por estudos que destacam seu papel como liderança política e símbolo da resistência negra. Além disso, as evidências documentais e arqueológicas revelam a complexidade da organização social quilombola, contribuindo para compreender essas comunidades como produtoras de conhecimento, cultura e território. Dessa forma, o estudo reforça a importância da valorização da memória afro-brasileira e da construção de perspectivas educativas comprometidas com o reconhecimento das diferenças históricas e com uma educação antirracista.

Palavras–chave: Quilombo do Ambrósio; território; resistência negra.

Introdução

Os quilombos constituíram importantes territórios de resistência ao sistema escravista brasileiro, representando espaços nos quais populações negras desenvolveram formas próprias de organização social, política, econômica e cultural durante o período colonial. Mais do que locais de refúgio diante da escravidão, essas comunidades construíram formas particulares de apropriação e organização do espaço, estabelecendo práticas de trabalho coletivo, estratégias de sobrevivência e mecanismos de proteção diante das estruturas de dominação impostas pelo sistema escravista. Dessa maneira, compreender a formação dos quilombos significa reconhecer a participação ativa da população negra na construção histórica, territorial e cultural do Brasil.

Entre essas comunidades, destaca-se o Quilombo do Ambrósio, localizado na antiga região do Campo Grande, em Minas Gerais, que se tornou uma das principais referências da resistência negra durante o século XVIII. Sua formação está relacionada ao contexto de expansão da atividade mineradora na Capitania de Minas Gerais, processo que intensificou a exploração da mão de obra escravizada e também ampliou as estratégias de fuga e organização de comunidades quilombolas em áreas afastadas do controle colonial. Apesar de sua relevância histórica, a trajetória do Quilombo do Ambrósio e de sua principal liderança, Rei Ambrósio, permaneceu durante muito tempo pouco presente nas narrativas históricas tradicionais, evidenciando processos de apagamento da memória negra na construção da história brasileira.

Nas últimas décadas, pesquisas desenvolvidas nas áreas da História, Geografia, Cartografia Histórica e Arqueologia têm contribuído para ampliar a compreensão sobre essa experiência quilombola, demonstrando sua importância para o entendimento das territorialidades negras e da formação do território mineiro (GUIMARÃES, 1990; SILVA FILHO; AMORIM FILHO; CASTRO, 2011; BRASILEIRO, 2018). Esses estudos evidenciam que os quilombos não devem ser compreendidos apenas como espaços de fuga ou resistência imediata ao sistema escravista, mas como territórios organizados, nos quais foram desenvolvidas práticas produtivas, relações sociais, estratégias de defesa e formas próprias de ocupação do espaço.

Nesse sentido, a problemática que orienta este trabalho está relacionada à necessidade de compreender como o Quilombo do Ambrósio se constituiu enquanto território de resistência e como sua memória foi construída, preservada e recuperada diante dos processos históricos de invisibilização da população negra. Além da dimensão histórica e geográfica, essa discussão apresenta relevância para o campo educacional, especialmente para as relações étnico-raciais e para a construção de uma educação antirracista, uma vez que a valorização da memória quilombola contribui para questionar narrativas tradicionais que frequentemente marginalizaram o protagonismo negro na formação da sociedade brasileira.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar o Quilombo do Ambrósio a partir das relações entre território, resistência e memória, discutindo sua organização espacial, o protagonismo

de Rei Ambrósio e as contribuições da Geografia para a compreensão das territorialidades quilombolas. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, utilizando estudos históricos, geográficos e arqueológicos que possibilitam compreender a importância desse quilombo para a formação territorial de Minas Gerais e para a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro.

Fundamentação teórica

A compreensão dos quilombos enquanto territórios de resistência exige superar interpretações que os apresentam exclusivamente como espaços de fuga de pessoas escravizadas. Essas comunidades constituíram formas próprias de organização social, política, econômica e cultural, estabelecendo relações específicas com o espaço e desenvolvendo estratégias de permanência diante das estruturas de dominação impostas pelo sistema escravista. Dessa forma, o território quilombola pode ser entendido como uma construção social, resultado das relações estabelecidas entre grupos humanos, espaço, memória, identidade e resistência.

No caso do Quilombo do Ambrósio, localizado na antiga região do Campo Grande, em Minas Gerais, a dimensão territorial foi um elemento fundamental para sua existência e continuidade histórica. Segundo Silva Filho, Amorim Filho e Castro (2011), a análise histórica e geográfica dos quilombos dessa região demonstra que essas comunidades estavam inseridas em uma rede mais ampla de ocupação territorial, estabelecendo relações de circulação, comunicação e apoio entre diferentes núcleos quilombolas. A escolha dos locais de ocupação esteve relacionada às características naturais da região, como disponibilidade de recursos hídricos, áreas de cultivo, cobertura vegetal e condições estratégicas de proteção diante das ações repressivas promovidas pela administração colonial.

A contribuição da Geografia para o estudo dos quilombos está relacionada à compreensão dos processos pelos quais esses grupos produziram seus territórios por meio de práticas sociais, econômicas e culturais. A análise da cartografia histórica associada às geotecnologias, desenvolvida por Silva Filho, Amorim Filho e Castro (2011), demonstra que esses recursos possibilitam reinterpretar documentos históricos e identificar padrões de ocupação espacial que muitas vezes permanecem pouco evidentes nos registros oficiais. Nesse sentido, a Geografia Histórica contribui para compreender os quilombos como territórios construídos por sujeitos históricos que, mesmo submetidos à violência da escravidão, desenvolveram formas próprias de organização espacial e resistência.

Além da dimensão territorial, a memória constitui outro elemento essencial para compreender a trajetória do Quilombo do Ambrósio. Conforme aponta Brasileiro (2018), a história de Rei Ambrósio foi marcada por processos de invisibilização relacionados às disputas de memória presentes na construção da narrativa histórica brasileira. Durante muito tempo, determinadas interpretações sobre a formação de Minas Gerais privilegiaram sujeitos e acontecimentos associados aos grupos

dominantes, enquanto experiências protagonizadas pela população negra permaneceram marginalizadas ou pouco reconhecidas.

A recuperação da memória de Rei Ambrósio evidencia a necessidade de ampliar as formas de produção do conhecimento histórico, considerando diferentes fontes e perspectivas de análise, como documentos oficiais, tradição oral, pesquisas acadêmicas e registros produzidos pela memória coletiva. Para Brasileiro (2018), valorizar essa liderança quilombola significa reconhecer o protagonismo negro na formação do território mineiro e questionar interpretações que reduziram a população negra apenas à condição de força de trabalho submetida ao sistema escravista.

Nesse processo, a arqueologia histórica apresenta contribuições fundamentais para ampliar o conhecimento sobre o cotidiano e a organização do Quilombo do Ambrósio. Guimarães (1990) destaca que a articulação entre documentação histórica, tradição oral e vestígios materiais possibilita construir uma interpretação mais ampla sobre essas comunidades. Os achados arqueológicos permitem identificar aspectos relacionados às formas de habitação, técnicas construtivas, práticas alimentares, atividades produtivas e utilização dos recursos disponíveis no território, revelando a complexidade da organização social quilombola.

Assim, a articulação entre Geografia, História e Arqueologia permite compreender o Quilombo do Ambrósio como um território produzido socialmente, no qual resistência, memória e identidade encontram-se profundamente relacionadas. Essa perspectiva também possui relevância para as discussões contemporâneas sobre educação das relações étnico-raciais, pois contribui para reconhecer a população negra como protagonista da formação histórica brasileira e valorizar conhecimentos, experiências e memórias que foram historicamente invisibilizados nos processos tradicionais de produção e transmissão do conhecimento.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e análise de fontes secundárias. O trabalho está vinculado ao Projeto PEIC 2026 "Quilombo de Ambrósio: O Brasil veio da África", desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo como objetivo compreender as relações entre território, resistência e memória presentes na experiência histórica do Quilombo do Ambrósio. A pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2026, a partir das atividades de levantamento, leitura e análise das produções acadêmicas relacionadas ao tema.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em estudos voltados à história dos quilombos em Minas Gerais, às territorialidades negras, à cartografia histórica e à arqueologia do Quilombo do Ambrósio. Foram utilizados como principais referências os trabalhos de Brasileiro (2018), Guimarães (1990), Silva Filho, Amorim Filho e Castro (2011) e Anjos et al. (2010), que apresentam diferentes contribuições para compreender a organização territorial, a memória de Rei Ambrósio e os vestígios materiais associados ao quilombo.

A análise das obras selecionadas foi realizada a partir das relações entre território, resistência, memória e formação histórica brasileira. Buscou-se compreender como a população quilombola construiu formas próprias de ocupação do espaço, desenvolveu estratégias de autonomia diante do sistema escravista e produziu territorialidades que permanecem relevantes para os estudos sobre patrimônio cultural afro-brasileiro, relações étnico-raciais e educação antirracista.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em fontes secundárias, não foram realizados questionários, entrevistas ou procedimentos envolvendo participação direta de seres humanos. Dessa forma, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Resultados e discussão

A análise das referências selecionadas evidencia que o Quilombo do Ambrósio constituiu uma experiência territorial complexa, marcada pela resistência ao sistema escravista e pela construção de formas próprias de organização social, política e econômica. Os estudos analisados demonstram que essas comunidades não podem ser compreendidas apenas como espaços de fuga ou resistência imediata à escravidão, mas como territórios produzidos por populações negras que desenvolveram estratégias de autonomia, reprodução da vida coletiva e preservação de práticas culturais.

A partir das contribuições de Silva Filho, Amorim Filho e Castro (2011), observa-se que a localização do Quilombo do Ambrósio na região do Campo Grande esteve relacionada às características geográficas que favoreceram sua permanência, como a disponibilidade de recursos naturais, áreas destinadas à produção e possibilidades de circulação entre diferentes núcleos quilombolas. Esses elementos indicam que a ocupação do território ocorreu de maneira estratégica, considerando as condições ambientais e as necessidades de proteção diante das ações repressivas promovidas pela administração colonial.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa reforçam a compreensão de que a formação dos territórios quilombolas envolveu conhecimentos específicos sobre o espaço e suas possibilidades de utilização. A população quilombola estabeleceu relações próprias com o ambiente, desenvolvendo práticas produtivas e formas de organização territorial que garantiram a continuidade da comunidade. Dessa maneira, o território não deve ser entendido apenas como uma dimensão física, mas como resultado das relações sociais, culturais e políticas construídas pelos sujeitos que nele atuam.

Outro aspecto identificado na análise bibliográfica refere-se à memória de Rei Ambrósio e aos processos históricos de invisibilização das lideranças negras. Conforme discutido por Brasileiro (2018), a trajetória dessa liderança foi marcada por disputas de memória, nas quais determinadas narrativas sobre a formação histórica de Minas Gerais receberam maior reconhecimento enquanto experiências protagonizadas pela população negra permaneceram marginalizadas. A recuperação da memória de Rei Ambrósio evidencia a necessidade de ampliar as interpretações sobre a formação do território brasileiro, reconhecendo a participação ativa das populações negras nesse processo.

A valorização da memória quilombola também apresenta contribuições importantes para as

discussões educacionais relacionadas às relações étnico-raciais. O estudo do Quilombo do Ambrósio possibilita questionar abordagens históricas que frequentemente apresentam a população negra apenas a partir da escravidão, desconsiderando suas formas de organização, produção de conhecimento e construção de territórios. Nesse sentido, reconhecer os quilombos como espaços de resistência e criação contribui para práticas educativas comprometidas com uma perspectiva antirracista e com a valorização da diversidade histórica brasileira.

As contribuições da arqueologia histórica apresentadas por Guimarães (1990) ampliam essa análise ao revelar aspectos do cotidiano e da organização espacial do Quilombo do Ambrósio. A articulação entre documentos históricos, tradição oral e vestígios materiais permitiu identificar elementos relacionados às formas de habitação, técnicas construtivas, atividades produtivas e práticas desenvolvidas pela comunidade. Esses dados evidenciam que os quilombos possuíam estruturas organizacionais próprias e conhecimentos específicos, contrariando interpretações que os apresentam apenas como agrupamentos temporários formados pela fuga da escravidão.

A análise interdisciplinar desenvolvida neste trabalho demonstra que a compreensão do Quilombo do Ambrósio depende da articulação entre diferentes campos do conhecimento. A Geografia contribui para interpretar os processos de produção territorial e as relações entre sociedade e natureza; a História possibilita analisar as disputas de memória e os processos de resistência; enquanto a Arqueologia amplia o conhecimento sobre as práticas materiais e o cotidiano dessas comunidades. Essa articulação permite compreender o quilombo como um território historicamente construído, marcado por resistência, identidade e produção de conhecimentos.

Dessa forma, os resultados discutidos evidenciam que o Quilombo do Ambrósio representa uma importante referência para compreender a participação da população negra na formação territorial de Minas Gerais e do Brasil. Além da relevância histórica, sua valorização contribui para debates contemporâneos relacionados ao patrimônio cultural afro-brasileiro, às políticas de memória e à educação das relações étnico-raciais. Assim, recuperar essa trajetória significa reconhecer sujeitos e experiências que foram historicamente marginalizados, ampliando as interpretações sobre a formação da sociedade brasileira.

Considerações finais

O estudo sobre o Quilombo do Ambrósio evidencia a importância dessas comunidades para compreender a formação histórica, territorial e cultural do Brasil. A pesquisa demonstrou que os quilombos não constituíram apenas espaços de resistência ao sistema escravista, mas territórios construídos por populações negras a partir de formas próprias de organização social, econômica, política e cultural, revelando experiências de autonomia e produção do espaço.

A análise desenvolvida permitiu compreender que o território esteve no centro da experiência quilombola, uma vez que a ocupação da região do Campo Grande esteve relacionada às

características geográficas do espaço e às estratégias desenvolvidas pelos moradores do quilombo para garantir sua permanência diante das ações repressivas da administração colonial. Nesse sentido, a Geografia contribui para interpretar essas comunidades como territórios produzidos socialmente, nos quais as relações entre espaço, memória, identidade e resistência estão profundamente articuladas.

Outro aspecto fundamental identificado foi a importância da memória na valorização do protagonismo negro na história brasileira. A trajetória de Rei Ambrósio evidencia como determinadas experiências e sujeitos foram historicamente invisibilizados nas narrativas tradicionais, tornando necessária a ampliação das formas de produção do conhecimento por meio da valorização de diferentes fontes e perspectivas. O reconhecimento dessa liderança contribui para superar interpretações que limitaram a população negra ao papel de sujeitos submetidos ao sistema escravista, destacando sua capacidade de organização, resistência e construção de territórios próprios.

Além disso, a articulação entre Geografia, História, Cartografia Histórica e Arqueologia demonstrou-se fundamental para compreender a complexidade do Quilombo do Ambrósio. Os estudos analisados revelam que a utilização de diferentes fontes, como documentos históricos, mapas e vestígios materiais, amplia o conhecimento sobre essas comunidades, permitindo reconhecê-las como espaços organizados, produtores de conhecimento e participantes fundamentais da formação territorial brasileira.

Por fim, o estudo reforça a importância da valorização da história e da cultura afro-brasileira nos processos educativos, contribuindo para práticas comprometidas com uma educação antirracista e com o reconhecimento das diferentes trajetórias que constituem a sociedade brasileira. Ao recuperar a experiência do Quilombo do Ambrósio, a pesquisa reafirma o papel das populações negras como protagonistas na construção da história de Minas Gerais e do Brasil, fortalecendo perspectivas mais plurais sobre a formação do território nacional e sobre a memória afro-brasileira.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos et al. Relatório de trabalho de campo no Quilombo de Campo Grande/Ambrósio – MG: versão preliminar. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 13-47, 2010.

BRASILEIRO, Jeremias Brasileiro. Rei Ambrósio de Minas Gerais e o ofuscamento da história e da memória de um líder quilombola. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 9, n. 3, p. 59-72, 2018.

GUIMARÃES, Carlos Magno. O Quilombo do Ambrósio: lendas, documentos e arqueologia. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 16, n. 1-2, p. 161-173, 1990.

SILVA FILHO, Edson da; AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno; CASTRO, José Flávio Morais. A contextualização histórica e geográfica dos quilombos do Campo Grande. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA, 1., 2011, Paraty. **Anais**

do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica. Paraty: [s.n.], 2011.

NORMATIVIDADE E DISSIDÊNCIA: UMA LEITURA QUEER SOBRE ESCOLA, GÊNERO E SEXUALIDADE

Letícia Fonseca Falcão - UFU - falcaoleticiaf@gmail.com Vagner Matias do Prado - UFU - vagner.prado@ufu.br

Simpósio Temático: ST4 - Escolas, diferenças e igualdades

Resumo

Este trabalho analisa os dispositivos normativos na escola sob a perspectiva de gênero e teoria queer, abordando os desafios da prática docente frente às demandas dos estudantes LGBTQIAPN+. Reconhecendo a escola como uma instituição que regula identidades e desejos, discute-se como a cisheteronormatividade gera exclusão ao mesmo tempo em que torna esta mesma escola um espaço de conflitos, resistência e novas possibilidades, desafiando normas hegemônicas. A formação docente apresenta lacunas na abordagem da diversidade sexual e de gênero, impactando a relação com alunos fora da norma. O texto defende que uma educação requer a desnaturalização das categorias de gênero e sexualidade e práticas pedagógicas que acolham a pluralidade e o dissenso, problematizando silenciamentos nos processos educativos.

Palavras–chave: Escola; Teoria queer; Gênero

Introdução

A escola, enquanto instituição moderna tem sido historicamente um espaço de produção e reprodução de discursos normalizantes que regulam corpos, comportamentos, desejos e identidades. Desde sua gênese, a educação escolar opera como um mecanismo de controle social, ensinando não apenas os componentes curriculares, mas também modos de ser, agir e existir no mundo. Como aponta Tomaz Tadeu Silva (2000), o currículo escolar não é um território neutro: ele é um artefato de poder que produz identidades e subjetividades, definindo o que é legítimo e o que é desviante, o que deve ser incluído e o que deve ser excluído. Nesse processo, as categorias de gênero e sexualidade ocupam um lugar central, uma vez que a escola se incumbe de ensinar meninos e meninas como serem homens e mulheres, como se comportarem e como se relacionarem afetiva e sexualmente.

Apesar dos avanços legislativos e discursivos das últimas décadas o cotidiano das escolas públicas brasileiras ainda revela fortes resistências a práticas pedagógicas que contemplem as existências LGBTQIAPN+. Conforme assinala Rogério Diniz Junqueira (2009), a ausência sistemática dessas discussões nos currículos de formação inicial e continuada reflete a persistência de uma

matriz heteronormativa que naturaliza desigualdades e silencia a diferença. Tal omissão curricular e formativa representa uma contradição em relação aos princípios da educação em direitos humanos, uma vez que o absenteísmo docente diante da diversidade sexual e de gênero contribuem para a reprodução de práticas discriminatórias e excludentes no espaço escolar.

A pesquisa em andamento que subsidia o presente trabalho tem como objetivo mapear e descrever os desafios, limites e possibilidades da prática docente na educação básica frente às demandas de estudantes LGBTQIAPN+, considerando a produção de discursos, práticas e relações no contexto escolar à luz dos estudos de gênero e da teoria queer. As escolas têm se configurado como um dos espaços de tensões e disputas discursivas em torno das identidades de gênero e sexualidade, atravessando o trabalho docente e por vezes revelando lacunas formativas .

Este trabalho propõe uma reflexão teórica preliminar, fundamentada nos aportes dos estudos de gênero, da teoria queer e da análise do discurso de inspiração foucaultiana, com o objetivo de delinear as bases conceituais que orientarão a investigação e de problematizar as questões que emergem do encontro entre a escola, a normatividade e as dissidências de gênero e sexualidade.

A escola como dispositivo normativo

A compreensão da escola como espaço de produção e regulação de corpos encontra em Michel Foucault (1976, 2012) um arcabouço teórico fundamental. Para o autor, o poder não se exerce apenas de forma repressiva ou jurídica, mas, obretudo, por meio da produção de saberes, discursos e verdades que constituem os sujeitos e normatizam suas condutas. A escola, nesse sentido, pode ser pensada como um dispositivo que articula saber e poder, produzindo regimes de verdade sobre o que é ser homem ou mulher, sobre quais corpos são legítimos e quais são abjetos, sobre quais desejos são naturais e quais são desviantes.

Foucault (1976) argumenta que a sexualidade é um dispositivo histórico composto por discursos, práticas, saberes e instituições que regulam os corpos e os desejos, não uma essência natural ou instinto a ser reprimido. Compreender a sexualidade como dispositivo implica reconhecer que ela é um campo onde o poder se inscreve diretamente nos corpos, tornando-os objetos e instrumentos de sua própria dominação e controle. Essa perspectiva permite observar como a produção de verdades sobre o corpo e o sexo permeia a produção social dos sujeitos, inclusive no âmbito da educação escolar.

Guacira Lopes Louro (1997, 2004) amplia essa discussão ao analisar as formas como a escola, por meio de suas práticas pedagógicas, currículos e relações cotidianas, ensina gênero e sexualidade. A autora destaca que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também produz sujeitos generificados e sexualizados, ensinando meninos e meninas a ocuparem lugares distintos no mundo social. A escola opera por meio de um conjunto de "pedagogias" que regulam os corpos, os gestos, as formas de se vestir e de se comportar, constituindo um espaço fundamental de normalização. Essa produção de diferenças, no entanto, não ocorre sem tensões: a escola também é palco de resistências

e de emergência de identidades que escapam ao que está previsto.

Tomaz Tadeu Silva (2000) contribui ao pensar o currículo como um artefato de poder que produz identidades e diferenças. Para o autor, o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um território de disputa onde se travam lutas em torno de significados, representações e valores. O currículo atua como um dispositivo normalizador, definindo o que é legítimo e o que é excluído, o que é central e o que é marginal. No que se refere às questões de gênero e sexualidade, o currículo escolar frequentemente opera pela via do silêncio, da omissão ou da abordagem biologizante, contribuindo para a reprodução de uma matriz heteronormativa.

As disputas em torno do currículo e das práticas pedagógicas têm se intensificado nas últimas décadas, especialmente diante das contradições que emergem dos estudos sobre sexo, gênero e sexualidade na educação básica. Junqueira (2022) analisa como a expressão "ideologia de gênero" foi mobilizada por grupos conservadores como estratégia discursiva para deslegitimar os estudos de gênero e os direitos sexuais e reprodutivos, criando um pânico moral em torno de supostas ameaças à ordem familiar e à "proteção" de crianças e adolescentes. Esse movimento, que ganhou força no Brasil a partir de 2011, teve efeitos concretos sobre as políticas educacionais, resultando no desmonte de iniciativas voltadas à promoção da diversidade sexual no ambiente escolar e na intensificação da vigilância sobre o trabalho docente.

Nesse contexto, Preciado (2020) revela que essa suposta "proteção" da infância mobilizada por setores conservadores é um artefato biopolítico desenhado para garantir a normalização do adulto e a manutenção da hegemonia heterossexual. A criança que esses discursos afirmam proteger não existe de fato, sendo apenas um corpo ao qual se nega o direito de governar a si mesmo e de resistir politicamente ao discurso normativo dos adultos. Essa esforço de normalização, que vigia para transformar corpos em crianças heterossexuais, priva as mesmas de seu direito fundamental à livre autodeterminação de gênero e sexualidade. A defesa dos direitos das crianças queer exige, portanto, a ruptura com essa lógica de tutela e a promoção de uma ocupação agonística dos espaços de saber, permitindo que a infância seja campo de invenção da liberdade.

Cisheteronormatividade: regimes de verdade e produção de abjeções

A reflexão sobre os regimes normativos que atravessam a escola exige o aprofundamento do conceito de cisheteronormatividade, que articula duas dimensões centrais da teoria queer e dos estudos de gênero: a normatividade de gênero e a normatividade sexual (Butler, 2003; Vergueiro, 2016). A normatividade de gênero opera
a partir da lógica binária, segundo a qual só existem dois gêneros possíveis (masculino e feminino) diretamente ligados aos corpos biologicamente classificados como "homem" ou "mulher". A normatividade sexual, por sua vez, estabelece a heterossexualidade como a única orientação sexual legítima, natural e desejável. Essas duas normas se reforçam mutuamente, constituindo um regime de verdade que produz e regula sujeitos de acordo com padrões de comportamento e identificação.

Judith Butler (2003, 2019) é uma das principais referências para a compreensão crítica desses processos. Em *Problemas de gênero* (2003), a autora argumenta que a identidade de gênero não é uma essência fixa ou natural, mas uma construção social e performativa capaz de produzir a ilusão de uma identidade coerente e estável. A norma funciona por meio da repetição performativa de comportamentos considerados coerentes com um binarismo de gênero e com a heterossexualidade compulsória.

Butler (2019) introduz o conceito de abjeção para designar os corpos e existências que, ao não se conformarem às normas heterossexuais e cisgêneras, são expulsos do campo da inteligibilidade social. Os corpos abjetos são aqueles que não são reconhecidos como sujeitos legítimos, dignos de direitos ou de pertencimento. A abjeção opera como um mecanismo de exclusão que define os limites do reconhecível. Trata-se de um efeito do regime discursivo que regula os corpos, os desejos e os modos de existência. No contexto escolar, esse conceito é particularmente útil para compreender como estudantes LGBTQIAPN+ são frequentemente relegados à invisibilidade e à marginalização.

Adrienne Rich (2012) complementa essa crítica com o conceito de heterossexualidade compulsória, designando o conjunto de práticas e discursos que tornam a heterossexualidade o padrão desejável, apagando outras formas de desejo e existência. Rich argumenta que a heterossexualidade não é uma orientação natural ou espontânea, mas um regime político e social imposto para manter o *status quo*.

Richard Miskolci (2012) discute a heteronormatividade como uma "ordem sexual do presente" que impõe e naturaliza a heterossexualidade como padrão dominante de comportamento e relacionamento amoroso. No ambiente escolar, essa norma é transmitida de forma sutil e implícita nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas interações sociais.

Viviane Vergueiro (2016) amplia criticamente esses debates ao introduzir a noção de cisheteronormatividade. A autora argumenta que a leitura pelo viés da heteronormatividade invisibiliza as violências específicas vividas por pessoas trans e travestis, cujas existências desafiam não apenas as normas de desejo, mas sobretudo as normas de gênero. A cisheteronormatividade opera como um regime regulador que impõe a existência de apenas dois gêneros possíveis, alinhados ao sexo biológico e orientados para a heterossexualidade compulsória. A proposta de Vergueiro contribui para uma compreensão mais precisa dos dispositivos normativos.

Ainda nessa direção, Maria Clara Araújo dos Passos (2022), em *Pedagogia das Travestilidades*, propõe uma reflexão fundamental ao documentar as estratégias pedagógicas gestadas no seio do Movimento de Travestis e Mulheres Transexuais no Brasil. A obra, de inspiração freiriana, reconhece os corpos travestis como corpos pedagógicos, cuja simples presença em espaços que historicamente lhes foram negados, desestabiliza regimes de opressão provocando essas instituições a se movimentarem. A autora evidencia que as travestis sempre produziram saberes e práticas educativas insurgentes, mesmo fora dos circuitos formais de ensino. Ao apresentar as "pedagogias das travestilidades" como práticas abertas à vida e à pulsação de corpos em contínua movimentação, seu estudo convoca uma educação que provoca "desequilíbrios", "estranhezas" e "desobediências",

contribuindo para a construção de uma escola que reconheça a multiplicidade das existências.

Lacunas formativas e desafios da docência

A formação docente constitui uma dimensão fundamental para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores no trato com as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Apropriando-nos dos debates de Louro (1997, 2004), Junqueira (2009) e Bento (2017), cabe problematizar a lógica que permeia a formação de professores no Brasil, onde percebemos ainda lacunas significativas quando se trata de subsídios teóricos e ferramentas para lidar com essas questões de modo ético e crítico.

Para Louro (2004) a ausência sistemática de discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos de formação inicial e continuada reflete a persistência de uma matriz heteronormativa que naturaliza desigualdades e silencia a diferença. Destaca-se que, quando esses temas são abordados, raramente o são sob uma perspectiva crítica, restringindo-se a enfoques biologizantes ou moralizantes sem contribuir para a desconstrução de estereótipos. Essa lacuna tem efeitos concretos na prática docente, uma vez que os professores, diante das demandas de estudantes LGBTQIAPN+, muitas vezes se sentem despreparados, inseguros ou paralisados por não saber quais saberes mobilizar e como trazê-los para a prática pedagógica.

Berenice Bento (2017) argumenta que o apagamento das identidades trans e dissidentes de gênero na formação de professores constitui uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 2014; 2020). A invisibilização dessas existências nos currículos formativos não é um mero descuido, mas um efeito de um regime de verdade cisheteronormativo que regula o que pode ser dito, pensado e ensinado sobre gênero e sexualidade. A ausência de discussões sobre transexualidade, não-binariedade e outras expressões dissidentes de gênero na formação docente produz ambientes escolares hostis, onde estudantes trans e travestis são frequentemente vítimas de diversas formas de violência, o que explica os índices de evasão escolar desses indivíduos.

Metodologia

A pesquisa em desenvolvimento adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada teoricamente nos aportes dos estudos de gênero, da teoria queer e da análise do discurso de inspiração foucaultiana. A escolha pela abordagem qualitativa dialoga com a necessidade de repensar percursos metodológicos a partir das discussões postas pelo pós-estruturalismo, preservando o rigor teórico dentro de uma reflexão metodológica que dialoga tanto com os aspectos estéticos quanto com as questões éticas e políticas do presente (Fischer, 2021). O pós-estruturalismo fornece à pesquisa qualitativa ferramentas teóricas — como discurso, subjetivação e poder-saber — que permitem analisar como significados são construídos em práticas sociais, reforçando a ideia de que todo contexto é também um campo de disputa discursiva e política.

É essencial pontuar, ainda, a importância do conceito de posicionalidade na construção de

estudos que circulam pelas áreas das ciências humanas e sociais, tendo em perspectiva que nenhum pesquisador é neutro ou exterior a seu campo ou objeto de pesquisa. A posicionalidade refere-se ao lugar social, político, histórico e cultural ocupado pelo pesquisador e ao modo como essa posição influencia todas as etapas da pesquisa — da escolha do tema à análise dos dados e à escrita dos resultados. Diferente da ideia positivista de uma ciência neutra e objetiva, a posicionalidade parte do reconhecimento de que o conhecimento é situado (Haraway, 2004), produzido a partir de um ponto de vista específico, que influencia os olhares, perguntas, interesses e interpretações do pesquisador.

Resultados e discussão

Cumpre inicialmente esclarecer que a pesquisa da qual este trabalho é parte encontra-se em fase inicial, razão pela qual os apontamentos aqui apresentados não decorrem de dados empíricos já coletados, mas sim de reflexões teóricas preliminares que orientam a investigação em curso.

A discussão parte do reconhecimento de que a escola é um espaço atravessado por tensões entre normas e dissidências. A presença cada vez mais frequente de estudantes LGBTQIAPN+ no cotidiano escolar tem evidenciado os limites das práticas pedagógicas e da formação docente no trato com a diversidade sexual e de gênero. Como aponta Louro (2004), a escola segue perpetuando uma lógica binária e heteronormativa que organiza os saberes sobre corpo e sexualidade, mostrando-se insuficiente para acolher as demandas de estudantes cujas identidades escapam ao que é previsto.

A teoria queer e os estudos de gênero, por sua vez, oferecem ferramentas para repensar as práticas educativas. Miskolci (2017) argumenta que a teoria queer opera como uma ferramenta de desnaturalização, revelando os mecanismos de controle e disciplinamento das sexualidades e dos gêneros. Ao possibilitar a construção de um repertório que permita ao docente romper com estereótipos e preconceitos, torna-se viável acolher, através da prática pedagógica, as múltiplas existências e promover uma cultura escolar comprometida com a garantia de direitos.

Contudo, como destaca Bento (2017), o apagamento das identidades trans e dissidentes de gênero na formação de professores constitui uma violência simbólica que inviabiliza o reconhecimento pleno da diversidade humana. A superação dessas lacunas exige não apenas a inclusão de novos conteúdos nos currículos formativos, mas uma profunda revisão das bases epistemológicas e éticas da formação docente, bem como o enfrentamento das resistências que atravessam os processos educativos.

A pesquisa em curso busca contribuir para esse debate ao investigar, a partir da perspectiva dos professores, como esses desafios se manifestam no cotidiano escolar e quais são as possibilidades de enfrentamento. Ao mapear discursos, práticas e relações docentes, a investigação pretende não apenas diagnosticar limites, mas também identificar caminhos para a construção de uma escola mais inclusiva e acolhedora.

Considerações finais

O exercício teórico aqui desenvolvido, ainda que preliminar, permite vislumbrar a complexidade das questões que envolvem a relação entre escola, gênero e sexualidade. A análise à luz dos estudos de gênero e da teoria queer revela que a escola, longe de ser um espaço neutro ou meramente técnico, é atravessada por dispositivos normativos que regulam corpos, desejos e identidades, produzindo inclusões e exclusões, sujeitos e abjeções. A cisheteronormatividade, compreendida como um regime de verdade que impõe a existência de apenas dois gêneros possíveis e a heterossexualidade como norma, opera de maneira estrutural no ambiente escolar, influenciando práticas pedagógicas, currículos e relações cotidianas. A formação docente, nesse contexto, revela-se um campo de tensões e lacunas significativas. A ausência sistemática de discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos de formação inicial e continuada, bem como o clima de disputa política e moral em torno desses temas, contribui para a produção de silenciamentos, desconfortos e práticas discriminatórias no espaço escolar. A pesquisa em desenvolvimento busca justamente investigar esses desafios a partir da perspectiva dos professores, compreendendo como eles elaboram sentidos e posicionamentos diante das demandas de estudantes LGBTQIAPN+.

A teoria queer e os estudos de gênero podem oferecer ferramentas conceituais e éticas importantes para repensar a prática docente e a formação de professores. Ao desnaturalizar as categorias de gênero e sexualidade, ao problematizar as normas que produzem exclusões e ao reconhecer a pluralidade das existências, esses campos teóricos abrem caminho para a descontrução de um regime de dominação e exclusão

Referências

BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Tradução de Maria Helena Kühner. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"*. Tradução de Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 Edições; Crocodilo, 2019. BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004. p. 83–102.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *A invenção da "ideologia de gênero": um projeto reacionário de poder*. 1. ed. Brasília: Letras Livres, 2022. v. 1.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC; UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 57–87.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições,* Campinas, v. 19, n. 2, p. 17–23, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pela diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. Pedagogia das Travestilidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PRADO, Vagner Matias do; MIRANDA RIBEIRO, Arilda Ines Homofobia e educação sexual na escola: percepções de homossexuais no ensino médio. *Retratos da Escola,* v. 9, n. 16, p. 137–152, 2015. https://doi.org/10.22420/rde.v9i16.489.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer? In: PRECIADO, Paul B. Um apartamento em Urano: crônicas da travessia. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas – Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades,* v. 4, n. 5, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309. Acesso em: 23 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, Suzana; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Luiz (orgs.). *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* [online]. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 249–270. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014. Acesso em: 23 jul. 2025.

NARRATIVAS DOCENTES E DESOBEDIÊNCIA METODOLÓGICA: TENSÕES DECOLONIAIS[1]

Lígia Fischier Rodrigues de Queiroz – UFU – ligiafrq@gmail.com

Simpósio Temático: ST4 – Escolas, diferenças e igualdades

Resumo

Este ensaio situa-se no debate sobre relações de poder e colonialidade na produção do conhecimento educacional. Objetiva-se analisar criticamente as implicações epistemológicas e ético-políticas da opção metodológica pela narrativa (auto)biográfica em um projeto de doutorado que investiga a experiência de professores de Ciências e Matemática na integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A fundamentação teórica ancora-se na crítica à tradição positivista de ciência e nos aportes decoloniais de Linda Tuhiwai Smith, Walter Mignolo, Ortiz Ocaña e Arias López. Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico-analítico de reflexividade, construído pela leitura confrontada entre as perspectivas decoloniais e o desenho do projeto de pesquisa. Conclui-se que o deslocamento do professor de objeto observado para sujeito narrador representa um avanço metodológico relevante; contudo, a adoção de métodos qualitativos não garante, por si só, a descolonização da pesquisa, que exige vigilância crítica contínua sobre a autoridade interpretativa, devoluções dialógicas, coautoria e escuta atenta a como raça, gênero e classe atravessam a docência.

Palavras–chave: Decolonialidade. Metodologia de pesquisa. Narrativas docentes.

[1] O presente ensaio deriva de um projeto de pesquisa de doutorado em desenvolvimento, intitulado provisoriamente "Narrativas de (trans) formação: a experiência docente na integração das TDIC e o desenvolvimento profissional de professores de Ciências e Matemática", em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação do Prof. Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra. Ressalta-se que o título e demais elementos do projeto poderão sofrer ajustes ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Introdução

Toda pesquisa em Educação envolve escolhas sobre quem pode falar, quem é reconhecido como sujeito de conhecimento e quem é colocado na condição de objeto de investigação. Linda Tuhiwai Smith, ao analisar a história da pesquisa acadêmica sobre povos indígenas, evidencia que os modos de produção do conhecimento também são atravessados por relações de poder, questionando práticas investigativas que historicamente falaram sobre o outro sem reconhecer sua autoridade interpretativa. Essa crítica oferece uma chave de leitura para pensar também a pesquisa sobre professores.

O presente ensaio parte de um projeto de pesquisa de doutorado intitulado "Narrativas de (trans)formação: a experiência docente na integração das TDIC e o desenvolvimento profissional de professores de Ciências e Matemática", analisando suas escolhas metodológicas a partir das perspectivas decoloniais. Defende-se que a opção pela narrativa (auto)biográfica e pela fenomenologia hermenêutica[2] não constitui apenas uma estratégia de produção de dados, mas uma tomada de posição epistemológica, ao reconhecer o professor como sujeito que narra, interpreta e produz sentidos sobre sua própria trajetória formativa.

Entretanto, o ensaio também problematiza os limites dessa escolha: a adoção de uma metodologia qualitativa e narrativa não elimina as relações de poder presentes na pesquisa, já que a interpretação final permanece vinculada à pesquisadora e às estruturas institucionais que regulam a produção acadêmica. Como lembra Smith, sua crítica não se limita a uma denúncia abstrata da pesquisa colonial; a autora também aponta princípios para práticas investigativas mais responsáveis, como a participação ativa dos sujeitos investigados na construção do conhecimento e o compromisso com formas de pesquisa que fortaleçam sua autonomia e seus saberes.

Diante dessas considerações, levanta-se a seguinte questão de pesquisa: em que medida a opção por narrativas (auto)biográficas consegue romper com a colonialidade do método na pesquisa com professores? Para respondê-la, este ensaio tem como objetivo analisar criticamente as implicações epistemológicas e ético-políticas dessa opção metodológica à luz das contribuições teóricas de Linda Tuhiwai Smith, Walter Mignolo, Ortiz Ocaña e Arias López, tomando como objeto de reflexão as escolhas de um projeto de doutorado sobre narrativas docentes e integração das TDIC.

Para o desenvolvimento dessa reflexão, o texto organiza-se em quatro seções, além desta introdução: "Fundamentação Teórica", "Metodologia", "Resultados e Discussão", que promovem um diálogo crítico sobre a narrativa (auto)biográfica como possibilidade de desobediência metodológica, e "Considerações Finais", que sintetizam as análises e reafirmam que a descolonização do método

[2] A fenomenologia hermenêutica, inspirada fundamentalmente nas contribuições de Heidegger, Gadamer e Ricoeur, é uma abordagem filosófica e metodológica que não busca apenas descrever fatos, mas interpretar os sentidos das experiências vividas (fenômenos). Na pesquisa narrativa em educação, ela parte do pressuposto de que o sentido não está dado a priori, mas é construído no encontro dialógico entre o horizonte de compreensão de quem narra (o professor) e o horizonte de quem escuta e interpreta (o pesquisador).

exige um compromisso reflexivo e contínuo sobre as relações de poder na produção acadêmica.

Fundamentação teórica

A tradição de pesquisa consolidada nas ciências sociais e humanas a partir do século XIX foi fortemente marcada pelo projeto positivista de Auguste Comte, fundamentado na busca pela objetividade, pela mensuração e pela neutralidade científica. Nessa perspectiva, o conhecimento válido deveria resultar de uma separação entre sujeito e objeto, atribuindo ao pesquisador uma posição externa diante da realidade investigada. Como destacam Alves et al. (2024), a epistemologia positivista sustentou uma concepção de ciência baseada na identificação de fatos organizados por leis gerais, reduzindo a centralidade do sujeito na produção do conhecimento.

Embora apresentada como neutra e universal, essa concepção de ciência esteve vinculada a contextos históricos e sociais específicos, produzindo formas hierárquicas de legitimação dos saberes: ao privilegiar observação, classificação e explicação dos

fenômenos a partir de categorias já estabelecidas pelo pesquisador, essa tradição consolidou modelos investigativos nos quais determinados sujeitos passaram a ser compreendidos como objetos de estudo, e não como participantes ativos da construção do conhecimento.

Linda Tuhiwai Smith, pesquisadora maori, evidencia que a pesquisa não constitui uma prática neutra, mas uma atividade atravessada por relações históricas de poder que definem quem possui autoridade para falar sobre quem. Ao propor a descolonização das metodologias de pesquisa, a autora não defende o abandono da investigação científica, mas sua reconstrução a partir de questões fundamentais: a quem serve a pesquisa, quem a formula e interpreta, e como os sujeitos investigados participam da produção do conhecimento sobre suas próprias experiências. Esse movimento os desloca de objetos de investigação para participantes ativos na construção de conhecimentos sobre suas próprias histórias (Bergamaschi; Pinheiro, 2021).

Essa tensão entre uma epistemologia centrada na observação do outro e uma epistemologia comprometida com a escuta dos sujeitos não se restringe às pesquisas com povos indígenas, contexto em que Smith desenvolve sua crítica mais contundente: ela também oferece uma chave de leitura para investigar sujeitos historicamente situados em posições de menor reconhecimento na estrutura educacional, como professores da educação básica, sobre os quais frequentemente se fala, em políticas de formação, avaliações externas e reformas educacionais, sem que suas próprias experiências sejam ouvidas. Nesse sentido, a crítica de Smith contribui para problematizar não apenas quem é pesquisado, mas como se constroem as relações entre pesquisador e participantes na produção do conhecimento sobre a docência.

O giro decolonial latino-americano, a partir de Aníbal Quijano e Walter Mignolo, evidenciou que a colonialidade ultrapassa a dominação política formal e permanece presente nas formas de produção e legitimação do conhecimento. Mignolo aprofunda essa discussão ao propor a noção de diferença colonial (a fronteira histórica entre saberes legitimados pelo cânone ocidental e conhecimentos

subalternizados pelos processos coloniais), defendendo um pensamento liminar que não busca substituir um centro epistemológico por outro, mas produzir formas de pensamento situadas, capazes de dialogar criticamente com a tradição ocidental sem se limitar a ela (Mignolo, 2003).

Nesse debate, Smith acrescenta uma contribuição fundamental ao deslocar a atenção das teorias produzidas para os próprios modos de produção do conhecimento: métodos, instrumentos e protocolos de pesquisa também carregam pressupostos epistemológicos e relações de poder. É esse deslocamento do "o que pesquisar" para o "como pesquisar" que torna sua perspectiva especialmente produtiva para analisar as escolhas metodológicas de um projeto de doutorado.

Metodologia

Este texto possui natureza teórico-analítica, configurando-se como um ensaio que articula a perspectiva crítica de Linda Tuhiwai Smith ao desenho de um projeto de doutorado. Por focar em uma proposta ainda em fase de elaboração, e, portanto, anterior à etapa de produção de dados, o presente ensaio não se caracteriza como uma investigação empírica ou um relato de resultados consolidados.

O foco analítico incide sobre um projeto voltado às narrativas docentes e à integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), buscando compreender de que maneira as experiências de professores de Ciências e Matemática da Rede Estadual de Uberlândia (MG), ao incorporarem as TDIC em suas práticas pedagógicas, repercutem em seu desenvolvimento profissional. Para materializar as premissas de Smith nos instrumentos de pesquisa, a estruturação das etapas prevê a agência do professor, que poderá sugerir as questões centrais da entrevista e controlar o próprio equipamento de gravação. Tais táticas visam romper com a lógica extrativista, transformando o roteiro da entrevista em um artefato co-construído, no qual o que é considerado "dado relevante" é definido de forma compartilhada.

Para que a pesquisa efetive seu compromisso decolonial na prática, a seleção dos professores colaboradores não será aleatória, mas pautada por critérios intencionais de diversidade e interseccionalidade: contemplará docentes que utilizam as TDIC na Rede
Estadual de Uberlândia (MG), dispostos a participar de um processo de devolutiva e coautoria, e buscará garantir a pluralidade de vozes historicamente subalternizadas, almejando a participação equitativa de professoras e de docentes negros ou indígenas, além da inclusão de sujeitos de escolas em diferentes realidades socioespaciais do município, já que a infraestrutura tecnológica e a experiência de integração das TDIC são impactadas por desigualdades estruturais de raça, classe e gênero.

A análise prevista no projeto seguirá a perspectiva da fenomenologia hermenêutica, buscando interpretar os "textos" produzidos pelas experiências de vida docente. Como apontam Morais e Bragança (2021), a articulação entre a narrativa autobiográfica e a fenomenologia hermenêutica transforma a investigação em um percurso formativo, no qual narrar e escutar não apenas possibilitam o compartilhamento de vivências, mas também promovem processos de reflexão e construção de

sentidos.

Para garantir que essa etapa interpretativa não recaia em lógicas extrativistas, o projeto prevê uma etapa central de devolutiva e validação dialógica: após a transcrição e textualização preliminar das entrevistas, os textos serão devolvidos a cada professor-narrador, em encontros de leitura conjunta nos quais os docentes terão liberdade para alterar, suprimir, expandir ou ressignificar os trechos de suas narrativas, garantindo que a interpretação da pesquisadora não se sobreponha aos sentidos originais vividos por eles. É também nesse momento de reescrita compartilhada que serão definidos os termos práticos da coautoria, permitindo que os professores decidam como desejam ser creditados na tese, tensionando a hierarquia autoral tradicional da pesquisa acadêmica.

Delimitado o desenho metodológico da tese, cabe situar o percurso analítico deste ensaio: adotou-se como procedimento a leitura confrontada entre os textos de Smith e Mignolo e a proposta metodológica do projeto narrativo, buscando identificar tanto os pontos de aproximação com a crítica decolonial quanto os limites e tensões presentes nessa articulação, não para sentenciar se o projeto é ou não decolonial, mas para compreender como suas escolhas dialogam com os questionamentos decoloniais e quais desafios permanecem em aberto. Trata-se de um exercício de reflexividade metodológica que usa a teoria decolonial como lente crítica para interrogar o próprio desenho da pesquisa que a mobiliza (escolhas epistemológicas, instrumentos, critérios de participação e formas de interpretação), do qual emergem as potencialidades e contradições ético-políticas debatidas na seção a seguir.

Resultados e discussão

A análise do projeto evidencia que a escolha pela narrativa (auto)biográfica está relacionada a uma compreensão específica sobre o lugar do professor na produção do conhecimento. À luz da pergunta de Smith sobre quem possui autoridade para falar sobre quem, a proposta investigada pode ser lida como um reconhecimento dos professores enquanto sujeitos capazes de narrar, interpretar e produzir sentidos sobre suas trajetórias profissionais. Ao optar por não utilizar questionários fechados, testes de desempenho ou instrumentos de avaliação externa, e possibilitar que o professor construa uma narrativa sobre sua experiência de integração das TDIC, o projeto rompe com perspectivas que reduzem o sujeito a objeto de análise: o professor deixa de ser uma variável de um modelo explicativo externo e passa a ser reconhecido como produtor de sentidos sobre sua própria experiência.

Esse movimento dialoga com autores já mobilizados no referencial teórico do projeto. Nóvoa (2022) argumenta que a formação docente se constitui no ambiente escolar e nas experiências do cotidiano, não podendo ser compreendida apenas a partir de conhecimentos produzidos externamente à prática. Zeichner (1993), por sua vez, defende que o professor reflexivo deve assumir papel ativo na construção de saberes sobre o próprio ensino, e não permanecer como mero receptor de teorias de terceiros. Lidos à luz de Smith, esses argumentos assumem uma dimensão política:

reconhecer o professor como produtor de conhecimento implica questionar as hierarquias que historicamente privilegiaram os modelos elaborados pela universidade em detrimento dos saberes construídos pelos docentes em suas práticas.

A abordagem narrativa (auto)biográfica como possibilidade de uma perspectiva decolonial

Essa mesma escolha, articulada à perspectiva da pesquisa-formação, não se limita à adoção de um procedimento metodológico, mas expressa uma compreensão sobre como o conhecimento docente é produzido. Essa leitura encontra sustentação em Bragança (2011), para quem a formação fundamentada na experiência narrada não se reduz a um relato posterior sobre o vivido: o próprio ato de narrar constitui um processo formativo, no qual o sujeito reelabora sua trajetória e produz conhecimentos sobre si e sobre sua prática.

Nessa direção, entrevistar um professor sobre sua trajetória de integração das TDIC não significa apenas coletar informações sobre um fenômeno externo a ele, mas possibilitar um movimento reflexivo no qual a narrativa participa da própria construção de sentidos sobre sua experiência profissional. Essa perspectiva desloca a fronteira tradicional entre pesquisador e participante, aproximando a investigação de uma relação mais dialógica e coerente com os princípios de uma pesquisa comprometida com a valorização dos saberes dos sujeitos.

Esse deslocamento metodológico dialoga com a proposta de Ocaña e López (2019) de uma desobediência metodológica (a recusa aos protocolos de pesquisa que reproduzem a lógica colonial ao separar sujeito e objeto e hierarquizar formas de conhecimento), perspectiva que converge com a crítica de Smith às metodologias coloniais e sua defesa de práticas comprometidas com os saberes dos próprios sujeitos pesquisados. Optar pela narrativa autobiográfica e pela fenomenologia hermenêutica para compreender o desenvolvimento profissional docente pode, assim, ser lido como um gesto de desobediência metodológica: romper com a lógica positivista que enxerga o professor apenas como "objeto" a ser observado, para reconhecê-lo como sujeito produtor de teoria pedagógica sobre sua própria prática: não uma escolha técnica, mas uma tomada de posição epistemológica e ético-política, que reafirma o compromisso com a valorização dos saberes situados, da reflexividade e da pluralidade de modos de conhecer.

Nessa direção, Arroyo e Alvarado (2016) afirmam que pesquisar a partir de uma perspectiva decolonial e colaborativa não se resume à adoção de novos métodos ou referenciais teóricos, mas exige um posicionamento ético e político que transforma a própria relação entre pesquisador e participantes. Sob essa perspectiva, a narrativa autobiográfica deixa de ser um instrumento de produção de dados para constituir-se como uma prática baseada na aproximação, no diálogo e na corresponsabilidade com o professor-narrador. A desobediência metodológica concretiza-se não apenas pela escolha de procedimentos, mas pela construção de relações que reconhecem os participantes como sujeitos de conhecimento e coprodutores do processo investigativo.

No entanto, é preciso resistir à tentação de apresentar essa escolha metodológica como uma

solução acabada ou intrinsecamente descolonial. Como adverte Smith, a pesquisa qualitativa e os métodos biográficos, por si sós, não estão imunes à reprodução de relações de poder. Como forma de tensionar e mitigar essa concentração de poder, o projeto propõe que a transcrição preserve as categorias explicativas e os termos conceituais formulados pelos próprios professores, evitando o apagamento de suas vozes sob o jargão estritamente acadêmico. A fenomenologia hermenêutica, nesse sentido, deve ser orientada não para enquadrar a fala do professor em teorias prévias, mas para amplificar a teoria pedagógica que emana de sua própria oralidade.

Esse limite não invalida a proposta; ao contrário, evidencia uma das principais tensões de uma pesquisa decolonial: o desejo de escutar o professor como sujeito de conhecimento e as estruturas institucionais (o comitê de ética, os critérios de rigor científico do programa, os prazos e formatos de uma tese de doutorado) que delimitam as condições dessa escuta. Reconhecer essa tensão, em vez de ocultá-la, é uma postura de responsabilidade epistêmica, que compreende a descolonização do método como um processo permanente de vigilância crítica, e não como uma condição já alcançada.

Do ponto de vista ético-político, o projeto já incorpora cuidados como sigilo e anonimato dos participantes, participação voluntária mediante termo de consentimento e submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Embora sejam requisitos formais fundamentais, o compromisso decolonial demanda um movimento adicional: possibilitar que os professores tenham acesso às narrativas produzidas a partir de suas experiências, contribuam com observações sobre as interpretações realizadas e sejam reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento sobre sua própria prática, e não apenas como fontes de dados, o que implica também admitir, na tese, os limites da escuta construída, explicitando em que medida a interpretação fenomenológico-hermenêutica preservou os sentidos atribuídos pelo professor e em que medida permanece uma elaboração interpretativa da pesquisadora.

Vale ainda destacar que o projeto investiga professores de Ciências e Matemática de escolas públicas, sujeitos que, embora não correspondam ao grupo focalizado por Smith em sua crítica às pesquisas sobre povos indígenas, também podem vivenciar hierarquização e desvalorização de seus saberes no campo educacional. Essa aproximação não implica igualar experiências distintas, mas reconhecer que diferentes sujeitos podem ser atravessados por relações de poder que definem quais conhecimentos são legitimados.

No entanto, é preciso resistir à tentação de apresentar essa escolha metodológica como uma solução acabada ou intrinsecamente descolonial. Como adverte Smith, a pesquisa qualitativa e os métodos biográficos, por si sós, não estão imunes à reprodução de relações de poder. Para tensionar essa concentração de poder, o projeto propõe que a transcrição preserve as categorias e os termos conceituais formulados pelos próprios professores, evitando o apagamento de suas vozes sob o jargão acadêmico. A fenomenologia hermenêutica, nesse sentido, deve ser orientada não para enquadrar a fala do professor em teorias prévias, mas para amplificar a teoria pedagógica que emana de sua própria oralidade.

Considerações finais

Este ensaio buscou analisar um projeto de doutorado sobre narrativas docentes e TDIC a partir das perspectivas decoloniais, especialmente da crítica de Linda Tuhiwai Smith às formas coloniais de produção do conhecimento. Argumentou-se que a escolha pela narrativa (auto)biográfica e pela fenomenologia hermenêutica constitui mais do que uma opção metodológica, pois expressa o reconhecimento do professor como sujeito produtor de sentidos sobre sua própria trajetória formativa. Ao mesmo tempo, essa escolha não elimina as assimetrias presentes na pesquisa, já que a autoridade interpretativa permanece vinculada à pesquisadora e às estruturas institucionais da pós-graduação: a descolonização do método não é uma condição alcançada pela adoção de uma metodologia qualitativa, mas um processo contínuo de reflexão sobre as relações de poder na produção e legitimação dos conhecimentos.

Como possibilidade de aprofundamento, destaca-se a importância de ampliar a análise das narrativas docentes considerando como marcadores sociais de raça, gênero e classe atravessam diferentes experiências de formação e integração das TDIC. Descolonizar a pesquisa implica, assim, revisar permanentemente escolhas metodológicas, relações estabelecidas no campo e formas de interpretar as experiências dos sujeitos participantes.

Desse modo, a desobediência metodológica reivindicada exige uma micro-política do fazer pesquisa: desde a forma como se liga o gravador até o modo como se negocia a coautoria de uma tese. É na materialidade dos instrumentos e no rigor ético da devolução dos textos que o compromisso decolonial deixa de ser uma metáfora e se converte em práxis acadêmica.

Referências

ALVES, Rodrigo Antonio Rodrigues; SILVA, Joice Nara Rosa; AGNOLIN, Fernanda Marques Milesi; MENEZES, Luana Possamai; PIEREZAN, Camila Carolina Ghuzi; MILESI, Marcos Venicius. Epistemologias para sempre: reflexões sobre o positivismo, sua história, conceitos, características, doutrinas e sua representatividade. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 17, n. 60, p. 1-15, 2024. DOI: 10.55905/rdelosv17.n60-76.

ARROYO Ortega, A. y ALVARADO Salgado, S. V. (2016). Conocimiento en co-labor: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. Universitas: **Revista de Ciencias Sociales y Humanas**, 14(25), 121-148.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; PINHEIRO, Isael da Silva. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas [resenha]. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 26, e260084, 2021. Disponível em: http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260084. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação, Porto Alegre**, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: https://revistaseducacao.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700. Acesso em: 01 jul. 2025.

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Conhecimentos, experiências e afetos em narrativas (auto)biográficas compartilhadas em uma pesquisa-formação. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6636. Acesso em: 04 jul. 2026. NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: Instituto Anísio Teixeira – IAT, 2022.
ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, Maria Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos,** Bogotá, v. 16, n. 31, p. 147-166, jan./jun. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.15332/1794-3841.2019.0031.06.
Acesso em: 28 dez. 2025.
PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação,** Lisboa, n. 33, p. 111-125, 2016.
Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34949131009. Acesso em: 01 jul. 2025.
SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Para uma pedagogia decolonial: questionando a produção do conhecimento e a formação humana em tempos desumanizantes. **Revista Cocar,** Belém, edição especial, n. 44, p. 1-18, 2025. SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Editora UFPR, 2018.
ZEICHNER, Kenneth M. A **formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

DO EPISTEMICÍDIO AO RACISMO AMBIENTAL: ENSAIO CARTOGRÁFICO DECOLONIAL DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM UBERLÂNDIA

Júlio César Costa – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – *juliocosta@ufu.br*
Astrogildo Fernandes da Silva Junior – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – *silvajunior_af@ufu.br*
Leandro de Oliveira Souza – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – *leandrosouza@ufu.br*

Simpósio Temático: 4. Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
Este artigo, desenvolvido no âmbito da disciplina Teorias da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), propõe uma reflexão teórica sobre a intersecção entre racismo ambiental e epistemicídio na produção das desigualdades educacionais em favelas e comunidades urbanas de Uberlândia. Fundamentado em uma perspectiva decolonial, o estudo promove um confronto epistêmico entre a crítica de Theodor Adorno à razão instrumental e ao retorno da barbárie e o pensamento de Sueli Carneiro, que situa o epistemicídio como dispositivo central da racialidade e da colonialidade no Brasil. Ampliam essa interlocução a geografia crítica de Milton Santos, que interpreta territórios racializados como espaços opacos e de cidadania mutilada, a genealogia do racismo ambiental e a necropolítica de Achille Mbembe, que nomeiam a conversão histórica desses territórios em zonas sacrificáveis. Mobilizando Frantz Fanon, Paulo Freire, bell hooks, Cida Bento, Gayatri Spivak, Kimberlé Crenshaw, Lélia Gonzalez e a experiência de Carolina Maria de Jesus, argumenta-se que indicadores educacionais como o IDEB não revelam deficiências intrínsecas às populações subalternizadas, mas expressam a materialidade do pacto narcísico da branquitude e da racialização do espaço urbano. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico de caráter cartográfico, que articula o diálogo entre a produção teórica mobilizada e a análise crítica de indicadores públicos, para evidenciar como a invisibilidade estatística opera como forma de epistemicídio. Os argumentos sustentam que o racismo ambiental atua como tecnologia de silenciamento e exclusão, demandando uma educação emancipadora capaz de restituir humanidade e protagonismo epistemológico aos sujeitos. Conclui-se que o enfrentamento das desigualdades educacionais exige compromisso ético e político com a justiça cognitiva e ambiental e com o direito à educação, horizonte que orienta a pesquisa de doutorado em andamento, da qual este artigo é um desdobramento inicial.

Palavras-chave: Racismo ambiental; Epistemicídio; Educação decolonial.

Introdução

Para Theodor Adorno, em Educação após Auschwitz, a única educação que se justifica é aquela capaz de impedir o retorno da barbárie, produzida pela razão instrumental, que converte pessoas e relações sociais em objetos de cálculo (Adorno, 1995). Sueli Carneiro desloca essa reflexão ao demonstrar que a racionalidade moderna, articulada à colonialidade e ao racismo, produziu, no Brasil, uma forma particular de barbárie: o epistemicídio, entendido como a destruição sistemática das capacidades cognitivas, culturais e políticas da população negra, operada pelo dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023).

O racismo ambiental constitui a expressão territorial desse epistemicídio ao distribuir desigualmente riscos, infraestrutura e proteção estatal segundo marcadores de raça e classe, convertendo determinados territórios em zonas historicamente sacrificáveis (Bullard, 1990; Acselrad, 2002). Nesse horizonte insere-se este artigo, desdobramento da pesquisa Racismo Ambiental e Indicadores Educacionais em Uberlândia, desenvolvido na disciplina Teorias da Educação do PPGED/UFU. O texto apresenta reflexões que fundamentam a pesquisa de doutorado em andamento, voltada à investigação das desigualdades educacionais no município.

O artigo propõe um diálogo crítico entre Adorno e Carneiro para compreender como dinâmicas de poder e silenciamento se materializam nos indicadores educacionais de favelas e comunidades urbanas. Em Uberlândia, essa materialidade se evidencia: embora o IDEB municipal tenha alcançado a meta nos anos finais do ensino fundamental, escolas situadas nesses territórios registraram desempenho até 0,7 ponto inferior à média municipal (INEP, 2025). Essa discrepância, longe de indicar carências intrínsecas, expressa os efeitos da racialização do espaço e da histórica omissão do poder público.

Para sustentar essa leitura, o diálogo entre Adorno e Carneiro é ampliado pelas contribuições da geografia crítica de Milton Santos (2006), da justiça ambiental (Bullard, 1990; Acselrad, 2002), da necropolítica (Mbembe, 2018) e da interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Gonzalez, 1988). Esses referenciais evidenciam que as desigualdades educacionais decorrem de processos históricos de racialização dos territórios e fundamentam a cartografia analítica desenvolvida nas seções seguintes.

Fundamentação teórica

O racismo ambiental constitui uma das formas pelas quais o epistemicídio continua operando. Ailton Krenak (2019) oferece um horizonte ético para compreendê-lo ao mostrar que apenas uma parcela da humanidade passou a se reconhecer como plenamente humana, apartando-se da natureza e relegando outros povos à condição de existências dispensáveis. Antes de produzir territórios sacrificáveis, a colonialidade fabrica sujeitos e saberes considerados inferiores, negando-lhes reconhecimento epistemológico e humanidade.

Compreender os indicadores educacionais desses territórios exige reconstituir os processos históricos, políticos e raciais que produzem o racismo ambiental, reconhecendo que tais indicadores não explicam a desigualdade, mas constituem uma de suas expressões. O epistemicídio não consiste apenas na destruição de conhecimentos; trata-se de um mecanismo político que produz sujeitos considerados incapazes de formular saberes legítimos. Conforme Carneiro (2023), o dispositivo de racialidade fabrica o outro negro como "não-ser" para fundar o "ser" branco.

Nesse ponto, Carneiro amplia Foucault (1999): enquanto este demonstra como o poder disciplina corpos, aquela evidencia que, nas sociedades racializadas, o poder também define quais sujeitos e conhecimentos possuem legitimidade. O epistemicídio torna-se, assim, uma tecnologia da racialidade que hierarquiza a própria condição de sujeito cognoscente.

A leitura dos indicadores como expressão, e não como causa das desigualdades, ganha precisão em Spivak (2010). A autora sustenta que o subalterno não deixa de falar por ausência de voz, mas porque sua fala não encontra condições de reconhecimento.

Essa violência epistêmica dialoga com o epistemicídio de Carneiro ao evidenciar os mecanismos pelos quais determinados sujeitos e saberes são excluídos dos regimes de produção do conhecimento. A distinção entre *Vertretung* (representação política) e *Darstellung* ("re-presentação" descritiva) torna-se, assim, decisiva.

Os indicadores educacionais, como o IDEB, constituem uma forma de *Darstellung*: descrevem as comunidades na linguagem estatística do Estado. Quando essa descrição é tomada como se expressasse a voz política dessas populações, confundindo *Darstellung* com *Vertretung*, reproduz-se a violência epistêmica denunciada por Spivak. O indicador passa a reduzir a favela a um retrato de ausência, obscurecendo sua condição de território produtor de saberes.

Sob essa perspectiva, favelas e comunidades urbanas não são apenas espaços marcados por carências materiais, mas territórios historicamente produzidos pela colonialidade do poder, nos quais o direito ao conhecimento, à cidade e à educação é continuamente restringido. O racismo ambiental constitui a expressão territorial dessa negação, convertendo territórios racializados em zonas sistematicamente expostas à precarização ambiental e à desigualdade de acesso aos direitos.

Essa dimensão territorial é aprofundada por Milton Santos (2006), para quem o território constitui um conjunto indissociável de fixos e fluxos. Enquanto os fixos correspondem a objetos técnicos, como escolas e redes de saneamento, os fluxos dizem respeito à circulação de pessoas, informações e capitais. Sua distribuição desigual produz espaços luminosos, concentradores de infraestrutura e investimentos, e espaços opacos, marcados pela exclusão territorial.

No meio técnico-científico-informacional, permanecer fora dos fluxos de informação significa permanecer fora das condições de existência reconhecida. As favelas constituem espaços opacos, e o efeito dessa opacidade sobre os direitos corresponde ao que Santos (2007) denomina cidadania mutilada. Nesse contexto, o conceito de racismo ambiental, formulado a partir das denúncias de Chavis (1987) e Bullard (1990), designa a distribuição desigual de riscos ambientais e proteção estatal segundo marcadores de raça e classe.

No Brasil, Herculano (2002), Pacheco (2006) e Acselrad (2002) demonstram que essa desigualdade assume predominantemente a forma da omissão estatal, concentrando danos ambientais, ausência de investimentos e precariedade da infraestrutura sobre populações negras e periféricas. Em Uberlândia, esse processo pode ser observado na discrepância entre a ampla cobertura da coleta de resíduos e o acesso significativamente menor ao esgotamento sanitário, condição que incide de forma mais intensa sobre os territórios periféricos, associados também à menor arborização e maior exposição às ilhas de calor (IBGE, 2022).

Mbembe (2018) amplia essa leitura ao definir a necropolítica como o poder de decidir quais vidas serão protegidas e quais permanecerão expostas à precariedade. Privar territórios racializados de saneamento, infraestrutura verde e equipamentos públicos constitui uma forma de necropolítica administrativa, produzida pela omissão estatal. A esse quadro soma-se a interseccionalidade: Crenshaw (1989) demonstra que raça, gênero e classe produzem opressões articuladas, enquanto Gonzalez (1988) evidencia que as mulheres negras ocupam posição central tanto na incidência dessas desigualdades quanto na sustentação cotidiana dos direitos nas periferias.

Se Carneiro (2023) explica como o racismo produz o epistemicídio, Bento (2022) evidencia os mecanismos institucionais que asseguram sua reprodução por meio do pacto narcísico da branquitude. Não se trata apenas da ausência de políticas públicas, mas da naturalização dos privilégios e da invisibilização dos efeitos do racismo sobre determinados territórios. Essa lógica permite que escolas situadas em favelas convivam historicamente com piores condições estruturais e menores oportunidades educacionais sem que isso seja reconhecido como expressão do racismo.

A opção pelos indicadores de aprendizagem em Ciências da Natureza e Matemática não decorre apenas de sua disponibilidade nos sistemas oficiais de avaliação. Essas áreas ocupam posição estratégica nos processos de escolarização e nas oportunidades educacionais, influenciando trajetórias escolares, o acesso ao ensino superior e a inserção no mundo do trabalho. Investigar como o racismo ambiental pode se refletir nesses indicadores significa examinar uma dimensão particularmente sensível

das desigualdades educacionais, na qual as condições materiais dos territórios podem repercutir sobre o direito à aprendizagem científica e matemática.

Metodologia

O presente artigo constitui uma reflexão teórico-metodológica desenvolvida a partir da pesquisa de doutorado em andamento, articulando revisão bibliográfica e análise crítica do contexto socioterritorial de Uberlândia. Segunda cidade mais populosa de Minas Gerais, com 713.224 habitantes, o município abriga 31.985 pessoas distribuídas em 24 favelas e comunidades urbanas, correspondentes a 4,48% da população (IBGE, 2022). Esses territórios permanecem historicamente marcados pela precariedade da infraestrutura urbana, especialmente quanto ao esgotamento sanitário e à urbanização.

A recategorização promovida pelo Censo Demográfico de 2022, que substituiu a denominação "aglomerados subnormais" por "favelas e comunidades urbanas", ampliou a visibilidade estatística desses territórios e possibilitou novas possibilidades analíticas. A partir desse mapeamento, o artigo adota a cartografia decolonial como perspectiva interpretativa, compreendendo os sistemas oficiais de informação não apenas como fontes de dados, mas também como objetos de investigação. Interessa tanto o que os indicadores registram quanto aquilo que silenciam, tomando a invisibilidade estatística como parte constitutiva do fenômeno investigado.

O corpus analítico reúne, de um lado, a literatura da teoria crítica, do pensamento decolonial e da teoria crítica racial; de outro, indicadores públicos produzidos por órgãos oficiais, interpretados à luz do referencial teórico adotado. Por não envolver coleta primária de dados com seres humanos, o artigo dispensa apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa. A pesquisa de doutorado, da qual este trabalho deriva, avançará posteriormente para a análise empírica dos indicadores educacionais e socioambientais das favelas e comunidades urbanas de Uberlândia, observando os procedimentos éticos cabíveis.

Resultados e discussão

Frantz Fanon (2008) revela a dimensão subjetiva do racismo ao demonstrar que a colonialidade não ocupa apenas territórios físicos, mas também as consciências. Nesse processo histórico e violento, o sujeito colonizado é levado a negar a própria humanidade e a habitar a zona do "não-ser" forjada pela lógica colonial. O epistemicídio, portanto, não se restringe à interdição dos saberes; ele atinge a constituição subjetiva dos indivíduos, comprometendo sua capacidade de reconhecer-se como sujeito de conhecimento.

Essa negação ontológica e epistêmica ganha contornos físicos e geográficos no espaço urbano, onde a segregação do habitat atua como espelho da desvalorização da vida. À luz da fundamentação teórica, parte-se da hipótese de que territórios com maior precariedade de

saneamento e infraestrutura, menor arborização e maior exposição a ilhas de calor (Alves; Silva, 2019) tendem a apresentar indicadores educacionais mais desfavoráveis, como maiores taxas de abandono escolar, distorção idade-série e menores níveis de aprendizagem em Ciências da Natureza e Matemática.

Essa hipótese fundamenta-se no encadeamento material descrito pela literatura e será examinada empiricamente no desenvolvimento da pesquisa de doutorado, no contexto das favelas e comunidades urbanas de Uberlândia. A ausência de saneamento e de abastecimento adequado de água pode expor os moradores a doenças e enchentes, criando condições que tendem a repercutir sobre a frequência e a permanência escolar, ao comprometer as condições elementares para que os estudantes frequentem a escola e nela permaneçam.

De modo semelhante, a precariedade da infraestrutura urbana pode dificultar o deslocamento até a escola e as condições de estudo no domicílio. A sobrecarga de cuidado, frequentemente assumida por mulheres e meninas negras em contextos de vulnerabilidade, pode restringir o tempo e as condições para a continuidade dos estudos. Nessa perspectiva, indicadores educacionais, como o desempenho em Ciências da Natureza e Matemática, o abandono escolar e a distorção idade-série, podem ser compreendidos como possíveis expressões de um conjunto mais amplo de desigualdades socioambientais, cuja origem antecede o espaço escolar.

A esses limites materiais soma-se um limite informacional. Os sistemas oficiais que descrevem esses territórios são fragmentados e não integrados: os dados socioambientais e educacionais são produzidos por instrumentos distintos, com recortes que nem sempre coincidem, e as variáveis de raça e gênero permanecem frequentemente ausentes ou subnotificadas na escala local. Essa lacuna configura o que se pode denominar, ampliando Carneiro (2023), de epistemicídio estatístico: a produção oficial de dados decide, ao registrar e ao omitir, quais realidades existem para o Estado e quais permanecem fora de seu horizonte.

A cartografia decolonial, ao tratar essa ausência como objeto de análise, recusa naturalizá-la e a devolve à discussão como efeito de relações de poder. A crítica de Ailton Krenak (2019) à racionalidade moderna amplia essa reflexão ao denunciar uma lógica civilizatória que separa humanidade, natureza e território, naturalizando a produção de vidas e espaços considerados descartáveis. Em diálogo com o epistemicídio de Carneiro (2023) e com a leitura espacial de Milton Santos (2006), suas reflexões permitem compreender que a produção de territórios sacrificáveis não decorre de processos naturais, mas de escolhas históricas e políticas que sustentam as desigualdades socioambientais.

Sob essa perspectiva, interpretar criticamente os indicadores educacionais significa questionar os pressupostos civilizatórios que tornam aceitável a reprodução dessas desigualdades. Nesse sentido, a escrita de Carolina Maria de Jesus (2014) evidencia, de forma concreta, a tensão analisada por Spivak (2010): ainda que o sujeito subalternizado produza conhecimento sobre sua própria realidade, sua voz historicamente encontra obstáculos para ser reconhecida pelos regimes hegemônicos de produção do saber. Ao inscrever a favela como lugar de enunciação, Carolina

transforma a experiência vivida em conhecimento socialmente relevante, desafiando os mecanismos de silenciamento característicos do epistemicídio.

Em resposta a esse processo de desumanização e à brutalidade da segregação socioespacial, Paulo Freire (1987) defende uma educação comprometida com a leitura crítica da realidade, sustentando que a compreensão do mundo antecede a leitura da palavra. Nessa perspectiva, os indicadores educacionais não podem ser interpretados como dados isolados, mas à luz das condições históricas, ambientais e territoriais que conformam as experiências educativas das populações das favelas. Essa compreensão contrapõe-se à educação bancária criticada por Freire, na medida em que recusa reduzir os sujeitos aos resultados estatísticos e desloca a análise para os processos sociais que produzem as desigualdades educacionais.

Ampliando esse horizonte, bell hooks (2013) defende a educação como prática da liberdade, alicerçada em uma pedagogia engajada que rompe com a falsa neutralidade do ensino e enfrenta criticamente as interseções entre raça, classe e gênero que estruturam a sociedade. Sob essa perspectiva, a escola inserida em territórios vulnerabilizados deixa de ser um espaço de mera transmissão de conteúdos para constituir-se como espaço de produção de consciência crítica, problematização das desigualdades socioambientais e fortalecimento de práticas emancipatórias.

Tomados em conjunto, Fanon (2008), Freire (1987), hooks (2013) e Carneiro (2023) permitem compreender que o enfrentamento do racismo, do epistemicídio e das desigualdades socioespaciais constitui condição para uma educação comprometida com a emancipação humana. A escola, assim, deixa de ser compreendida como espaço neutro de transmissão de conhecimentos e passa a ser reconhecida como território de disputa política, no qual também se disputam as condições de produzir conhecimento, ocupar a cidade e ser reconhecido plenamente como sujeito de direitos.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscou-se construir uma fundamentação teórica e metodológica para compreender como os indicadores educacionais, especialmente aqueles referentes ao acesso, à permanência e à aprendizagem em Ciências da Natureza e Matemática, podem evidenciar manifestações do racismo ambiental em favelas e comunidades urbanas. Mais do que descrever desigualdades, procurou-se demonstrar que tais indicadores devem ser interpretados à luz dos processos históricos, territoriais e raciais que estruturam sua produção. O artigo constitui um desdobramento da pesquisa de doutoramento que buscará aprofundar empiricamente essa problemática no contexto de Uberlândia.

Nessa perspectiva, os indicadores educacionais deixam de ser interpretados como evidências de uma suposta deficiência das comunidades e passam a ser compreendidos como expressões de relações históricas de poder, exclusão e racialização dos territórios. Esse deslocamento analítico transfere o foco das características indevidamente atribuídas às populações vulnerabilizadas para os processos sociais, políticos e históricos que produzem e reproduzem as desigualdades educacionais.

A pesquisa assume, assim, o compromisso de interpretar criticamente os indicadores à luz das condições materiais e territoriais que conformam o direito à educação.

Esse compromisso articula três dimensões indissociáveis de justiça: a justiça cognitiva, entendida como o direito de produzir, legitimar e ter reconhecidos os próprios saberes; a justiça ambiental, compreendida como o direito a territórios livres de processos de degradação e sacrifício socioambiental; e o direito à educação, concebido como condição para a efetivação da cidadania e da dignidade humana. Decolonizar o saber, nesse sentido, implica recusar uma racionalidade que interpreta os indicadores educacionais dissociados de seus contextos históricos, territoriais e raciais.

Em diálogo com a crítica de Adorno (1995) à razão instrumental e com a denúncia do dispositivo de racialidade formulada por Carneiro (2023), conclui-se que enfrentar o epistemicídio constitui condição indispensável para impedir que a barbárie continue a reproduzir-se nas desigualdades educacionais e na manutenção de territórios racializados. A crítica adorniana à barbárie e a denúncia carneiriana do epistemicídio convergem ao revelar que uma racionalidade desprovida de reflexão crítica produz exclusão e desumanização. A zona do "não-ser", descrita por Fanon (2008), encontra expressão geopolítica contemporânea nas "zonas sacrificáveis" analisadas por Mbembe (2018). Ambas denunciam a mesma lógica colonial: a produção de existências descartáveis, seja pela negação ontológica do sujeito, seja pela exposição diferencial à precariedade.

Nessa direção, adiar o fim do mundo, na expressão de Krenak (2019), significa recusar a conversão de territórios e corpos em existências dispensáveis e reafirmar o direito das populações das favelas e comunidades urbanas de serem reconhecidas não como ausências a serem mensuradas, mas como sujeitos de conhecimento e de direitos. É a esse horizonte ético, político e epistemológico que esta reflexão pretende contribuir, oferecendo fundamentos para a pesquisa de doutorado em andamento e para o desenvolvimento de uma cartografia decolonial capaz de compreender em que medida os indicadores educacionais podem evidenciar manifestações do racismo ambiental em Uberlândia.

Referências

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social da crise. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 5, p. 51-60, 2002.
ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
ALVES, D. S.; SILVA, J. M. A. Desigualdade socioambiental e ilhas de calor em cidades brasileiras. **Revista Brasileira de Climatologia**, v. 25, p. 123-140, 2019.
BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
BULLARD, Robert D. ***Dumping in Dixie: race, class, and environmental quality***. Boulder*: Westview Press,* 1990.
CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. CHAVIS JR., Benjamin F. ***Toxic wastes and race in the United States***. New York:

United Church of Christ Commission for Racial Justice, 1987.
CRENSHAW, Kimberlé. *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. ***University of Chicago Legal Forum,*** Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
HERCULANO, Selene. Resgatando o verde e a justiça: o debate latino-americano sobre racismo ambiental. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 45-60, 2002.
hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: favelas e comunidades urbanas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados por escola**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 13 jul. 2026.
JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.
KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
PACHECO, Tania. **Racismo ambiental, superposição de desvantagens e a construção de um mapa de conflitos**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2006.
SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.
SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

A PERSPECTIVA DECOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: (RE)INVENÇÕES DE MASCULINIDADES NEGRAS E AFETOS

Fernando Lucas Pereira de Almeida – Universidade Federal de Uberlândia – fernandolucasp.a@gmail.com
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – Universidade Federal de Uberlândia – silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático: 4 – Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
Este artigo apresenta a proposta de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, que investiga o potencial transformador do Ensino de História na desconstrução de estereótipos associados às masculinidades negras. A questão central que articula a investigação interroga como um professor homem negro pode desfragmentar ideias cristalizadas de masculinidade por meio da prática educativa. O objetivo geral é analisar, a partir das vozes de jovens estudantes negros, como o vínculo pedagógico e o ensino de História atuam como territórios de reinvenção de subjetividades. A fundamentação teórica ancora-se na perspectiva decolonial, dialogando com autores como bell hooks, Nilma Lino Gomes e Walter Mignolo, para problematizar o racismo estrutural e a colonialidade do saber. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e cooperativa, estruturada sobre o "hacer decolonial" e "conversares alterativos", que visam romper com a lógica extrativista da produção acadêmica tradicional. Nos limites deste artigo, são apresentadas reflexões iniciais sobre a potencialidade dessa perspectiva para produzir uma pesquisa dialógica e decolonial, capaz de fortalecer a formação docente e o pertencimento escolar de jovens estudantes negros.

Palavras-chave: Educação Decolonial; Masculinidades Negras; Ensino de História.

Introdução

A presente proposta apresenta uma pesquisa em andamento que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente na Linha de Saberes e Práticas Educativas. A pesquisa dialoga diretamente com as necessidades urgentes de repensar a educação a partir de um viés que confronte a colonialidade do poder, do saber e do ser, estruturas que historicamente marginalizaram e desumanizaram os corpos e as subjetividades negras no ambiente escolar. A escola, enquanto instituição, necessita ser um local de questionamento dessas lógicas, e o ensino de História desponta como um território fértil para a (re)invenção de identidades.

Nesse contexto, a questão central que norteia a pesquisa é: como um professor homem negro pode desfragmentar ideias cristalizadas de masculinidade negra por intermédio da educação?

Para responder a essa indagação, o objetivo geral do projeto consiste em analisar, por meio das experiências de jovens negros egressos da educação básica no Brasil, como o ensino de História e o vínculo pedagógico com o corpo-professor-negro atuam como territórios de (re)invenção de identidades e de desconstrução de estereótipos coloniais sobre as masculinidades negras.

A fim de operacionalizar esta investigação, foram delineados os seguintes objetivos específicos: investigar como o currículo de História e a representatividade docente influenciam a percepção de si de jovens negros; dialogar sobre as memórias afetivas escolares que tensionam ou reforçam estereótipos de masculinidade negra; fomentar "conversares alterativos" que permitam aos egressos ressignificar suas trajetórias escolares através da escrita de si; e, por fim, propor subsídios para um ensino de História que acolha as subjetividades e as emocionalidades afrodiaspóricas.

Ressalta-se que, nos limites deste trabalho, serão apresentadas as reflexões iniciais acerca da potencialidade da perspectiva decolonial como possibilidade de produzir uma pesquisa cooperativa e dialógica envolvendo o pesquisador, professores e professoras de História e jovens estudantes negros.

Para tanto, o presente artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, a fundamentação teórica discutirá a pesquisa decolonial e cooperativa como possibilidade de ruptura epistêmica. Na seção seguinte, abordar-se-á o ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob as lentes da decolonialidade, cruzando essa discussão com a urgência de uma educação afetiva voltada para as masculinidades negras. Por fim, serão tecidas as considerações finais sobre as potencialidades desse fazer pedagógico.

Fundamentação teórica

Para compreender os desafios contemporâneos do ensino de História, é imperativo, inicialmente, traçar a distinção conceitual entre colonialismo e colonialidade. Enquanto o primeiro refere-se à dominação político-territorial clássica de um povo sobre outro, processo no qual, conforme pontua Quijano (1992, p. 438), "foi estabelecida uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes". A colonialidade traduz a continuidade das lógicas de dominação e das hierarquias globais mesmo após o fim das administrações coloniais formais (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016). Na base dessa estrutura de poder operou-se a invenção do conceito de "raça", um produto mental e social forjado especificamente para naturalizar a subalternização dos povos não europeus e justificar a exploração extrema imposta pelo projeto colonial (QUIJANO, 2005). Desse modo, consolida-se a percepção de que "a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação" (WALSH, 2009, p. 16).

O racismo, portanto, afasta-se da noção de mero desvio comportamental ou preconceito individual para configurar-se como uma força sistêmica. Como aponta Almeida (2018), trata-se de um

racismo estrutural, ou seja, um elemento histórico e político fundante que organiza e naturaliza as desigualdades nas relações políticas, econômicas e jurídicas da sociedade. Essa macroestrutura desdobra-se, inevitavelmente, no racismo institucional (BENTO, 2022), que se encontra incrustado nas normas, processos, dinâmicas de poder e currículos das organizações, incluindo o sistema educacional, operando para manter privilégios brancos e desfavorecer sistematicamente a população negra. No plano das vivências e interações interpessoais, essa engrenagem culmina no racismo cotidiano (KILOMBA, 2019), manifestando-se por meio de microagressões diárias, silenciamentos e violências sutis que traumatizam e marginalizam os sujeitos racializados.

É esse sistema racista complexo o princípio organizador daquilo que os teóricos decoloniais definem como a continuidade das lógicas de dominação mesmo após o fim do colonialismo clássico. Esse sistema opera em três dimensões interligadas: a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), que impôs e mantém uma hierarquia global de dominação e exploração baseada na invenção da "raça"; a colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003), que universaliza a epistemologia eurocêntrica como única forma de conhecimento válido, provocando o epistemicídio de saberes afrodiaspóricos e indígenas; e a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), que atua historicamente empurrando os sujeitos negros e colonizados para uma zona de invisibilidade e subalternidade, destituindo-os de sua humanidade plena e reduzindo-os à condição de "não-ser" (FANON, 2008). Nessa dinâmica, "os sujeitos considerados inferiores não pensam e não desfrutam de uma existência inteira, pois sua humanidade é questionada. Eles pertencem à zona que Fanon denomina 'zona do não ser'" (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 43), partindo do pressuposto colonial de que "o negro não é um homem" (FANON, 2008, p. 26).

É nesse cenário de profundas tensões epistêmicas e sociais que a decolonização dos saberes encontra no ensino de História um campo de disputa vital. Cabe lembrar que a instituição escolar detém o "ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos. Ela anda lado a lado com a história do desenvolvimento humano, seja do ponto de vista psíquico (subjetivo) ou do social" (PINHEIRO, 2023, p. 20). Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleça um currículo normativo, Silva Júnior (2025) argumenta que é possível transgredir tais limites, utilizando as fissuras do próprio documento para problematizar sua raiz eurocêntrica e a "história única" que ele tende a perpetuar. Para o autor, o currículo deve ser compreendido como um "território em disputa"; portanto, uma docência decolonial não se restringe à execução linear das competências do documento, mas reside na capacidade de problematizar suas lacunas, visibilizar vozes historicamente silenciadas e questionar a imposição de um pensamento que, historicamente, reservou um lugar marginal às atuações de povos africanos, indígenas e afro-brasileiros. Assim, o ensino de História torna-se uma possibilidade de ruptura contra as colonialidades, promovendo um resgate da humanidade sistematicamente negada no cotidiano.

Quando atrelamos essa necessidade de transgressão curricular à presença e à práxis do corpo-professor-negro, o espaço escolar transforma-se radicalmente. A construção de masculinidades negras plurais demanda o enfrentamento direto do racismo estrutural que, historicamente, impôs ao

homem negro um binômio perverso e restritivo de brutalidade ou invisibilidade (CONRADO; RIBEIRO, 2017).

Como efeito dessa construção, observa-se que esses "jovens negros, desproporcionalmente numerosos entre os pobres, têm sido socializados para acreditar que a força e a resistência física são tudo o que realmente importa" (hooks, 2022, p. 91), um cenário no qual o sujeito "necessita agir com agressividade, é através desse pacto com a ação de oprimir o outro que seu lugar é garantido" (OLIVEIRA, 2020, p. 46), de maneira que "eles conspiram com a cultura patriarcal violenta assumindo esse papel e perpetuando o estereótipo racista/machista negativo, segundo o qual 'todos os homens negros são portadores da violência que tememos'" (hooks, 2022, p. 120).

Na literatura e nas narrativas históricas, observa-se frequentemente que esses sujeitos são submetidos a expectativas que aprisionam sua subjetividade, interditam suas emoções e limitam seu direito de existir plenamente. Nesse sentido, a educação afetiva e decolonial opera como uma tecnologia de libertação: ao substituir o paradigma da brutalidade pelo cuidado coletivo e pelo amor como prática de liberdade, o docente de História, que transgride os limites impostos pela norma, permite que jovens negros ressignifiquem a percepção sobre si próprios, revelando identidades plurais, sensíveis e emancipadas.

Nesse sentido, romper com o determinismo dessas representações exige uma outra postura pedagógica, onde a educação afetiva e decolonial opera como uma verdadeira tecnologia de libertação. O afeto, longe de ser interpretado apenas como um sentimento passivo, funciona como uma potente ética de vida e uma força transformadora capaz de combater lógicas de dominação (hooks, 2022). Ao substituir o paradigma da brutalidade pelo cuidado coletivo e pelo amor como prática da liberdade, o docente de História permite que jovens negros ressignifiquem a percepção sobre si próprios e sobre as estruturas que os cercam. A sala de aula torna-se, portanto, um território de desobediência estética e política, onde a masculinidade negra é desvencilhada da "máscara" da violência, revelando identidades plurais, sensíveis e emancipadas.

Metodologia

A pesquisa acadêmica tradicional, em muitos momentos, funcionou como um braço do colonialismo, operando através de uma "egopolítica do conhecimento" de caráter puramente extrativista, que marginalizou as vozes do Sul Global e invisibilizou os sujeitos não-europeus (SMITH, 2018), sustentando-se sob "a divisão de "sujeito-objeto", a "objetividade" – entendida como "neutralidade" –, o mito de um "Ego" que produz conhecimento "imparcial"" (GROSFOGUEL, 2016, p. 28). Romper com essa tradição exige uma postura de "desobediência epistêmica", orientando-se por uma epistemologia de fronteira que não apenas valoriza a experiência do oprimido, mas rompe definitivamente com a perspectiva extrativista de apropriação do saber, na qual a pesquisa foi historicamente usada como instrumento de dominação.

Sob essa ótica, a investigação aqui estruturada fundamenta-se no *hacer decolonial* (fazer

decolonial), proposto por Ortiz Ocaña e Arias López (2019), abandonando a coleta de dados tradicional em favor de uma metodologia essencialmente cooperativa e dialógica. O conhecimento não é extraído *sobre* a juventude ou *sobre* os docentes negros, mas sim produzido horizontalmente *com* eles, respeitando suas temporalidades e subjetividades. Essa práxis alinha-se à perspectiva de uma "ciência encantada" defendida por Simas e Rufino (2018), que legitima saberes marginalizados e reconhece a potência de outras racionalidades corporais, orais e afetivas para a reinvenção da vida e do próprio ato de educar.

Para materializar essa proposta, o percurso metodológico prevê o levantamento e a articulação com professores e professoras de História negros(as) inseridos(as) em diferentes realidades do Brasil. O contato e a mobilização desses docentes serão realizados por meio de parcerias com professores orientadores de estágio supervisionado de cursos de Licenciatura em História em diversas universidades e regiões do país. De forma complementar, o convite à participação de jovens estudantes negros(as) e egressos(as) ocorrerá por meio de campanhas e convites em redes sociais, democratizando o alcance e ampliando a pluralidade das vozes.

Essa relação tecida com a comunidade escolar constrói-se por meio dos "conversares alterativos" (ORTIZ OCAÑA; ARIAS LÓPEZ, 2019), transformando o espaço da investigação em um verdadeiro "terreiro" de diálogo, termo que evoca as pedagogias das encruzilhadas (SIMAS; RUFINO, 2018). Nesse espaço, a hierarquia entre o pesquisador, assumindo a postura de "mediador decolonial" (ORTIZ OCAÑA; ARIAS LÓPEZ, 2019), e os cooperadores é desconstruída. A ruptura com o modo de pesquisa ocidental viabiliza a manifestação de "um discurso que é tão político quanto pessoal e poético, como os escritos de Frantz Fanon ou os de bell hooks" (KILOMBA, 2019, p. 59). Essa abordagem permite que o ato de narrar e compartilhar o ensino de História seja não apenas um relato, mas um gesto político de autoinscrição, de encantamento dos saberes e de cura coletiva diante das feridas deixadas pela colonialidade.

Resultados e discussão

Por se tratar de uma pesquisa em fase inicial, este tópico não apresenta conclusões definitivas, mas propõe a articulação de reflexões preliminares que emergem do campo investigativo e do referencial teórico adotado. A construção de uma docência decolonial, conforme propõe Silva Júnior (2025), exige que o professor que ensina História opere como um agente de ruptura, capaz de desestabilizar as narrativas eurocêntricas que, historicamente, moldaram o imaginário escolar brasileiro.

Um dos pontos centrais que as reflexões iniciais indicam é o potencial da História como território de (re)invenção de masculinidades negras. O enfrentamento da "máscara" da violência, que o racismo estrutural impôs historicamente ao homem negro, encontra na sala de aula um campo fértil para ser desmontado (CONRADO; RIBEIRO, 2017). A pesquisa em andamento sugere que, ao invés de perpetuar o binômio brutalidade/invisibilidade, o professor de História pode promover a construção

de masculinidades negras plurais, sensíveis e emancipadas.

Esse processo ocorre na medida em que se introduzem "outras histórias" no currículo, retirando o sujeito negro do lugar de objeto de estudo ou de vítima passiva e colocando-o como protagonista e construtor de saber (SILVA JÚNIOR, 2025). Esse processo de autoafirmação evoca o resgate da Negritude, concebida como a "tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental... transformando a solidariedade e a fraternidade em armas de combate" (MUNANGA, 2019, p. 26).

Ademais, o potencial transformador do professor que ensina História reside na sua capacidade de instituir o afeto como uma tecnologia decolonial. Ao adotar a educação como "prática da liberdade" (hooks, 2013), o docente rompe com o modelo de uma escola autocrática, fria e desumanizante, propondo vínculos pautados no cuidado coletivo. Esse afeto, entendido como uma ética de vida, atua na desarticulação da colonialidade do ser, pois permite que o estudante negro se reconheça não mais como um "não-ser" (FANON, 2008), mas como um sujeito dotado de complexidade, capaz de expressar vulnerabilidades, contradições e potências.

As primeiras incursões nos "conversares alterativos" indicam que a representatividade docente, o fato de ter um "corpo-professor-negro" em sala de aula, atua como um espelho capaz de (re)invenção de si. Quando o professor de História utiliza a sua própria experiência como ponte dialógica, ele desarticula a suposta neutralidade acadêmica que invisibiliza as subjetividades negras e propõe uma nova forma de relação pedagógica (SILVA JÚNIOR, 2025). Assim, a sala de aula se transfigura em um quilombo de saber, onde o aprendizado não se pauta apenas na transmissão técnica de informações, mas na vivência coletiva de uma humanidade que o racismo, institucional e cotidiano, tentou, mas não conseguiu apagar (BENTO, 2022).

Portanto, a trajetória desta pesquisa aponta que problematizar a construção das masculinidades negras na escola passa, necessariamente, por uma "ciência encantada" (SIMAS; RUFINO, 2018), que não se resume à frieza de métodos tradicionais. Trata-se de uma docência que, ao fazer uso do afeto e da multiplicidade de saberes, confere outros significados às trajetórias escolares, transformando o ensino de História em um território de cura política, estética e emocional, essencial para que jovens negros possam, finalmente, afirmarem-se como sujeitos de suas próprias histórias.

.

Considerações finais

Ao revisitar a questão central desta investigação, como um professor homem negro pode desfragmentar ideias cristalizadas de masculinidade negra por intermédio da educação, reafirmamos que o caminho para a desconstrução não reside apenas na revisão curricular, mas em uma práxis docente que assume o afeto como tecnologia decolonial. O objetivo deste artigo, ao apresentar a proposta de uma pesquisa em andamento, foi lançar luzes sobre como o ensino de História, quando

mediado por um corpo-professor-negro e pautado na escrevivência, pode atuar como um território político de (re)invenção de masculinidades.

As reflexões preliminares demonstram que a pesquisa cooperativa e dialógica possui uma potencialidade transformadora singular. Ao romper com a postura do pesquisador como um "observador externo" e estabelecer uma relação horizontal com jovens estudantes negros, a investigação torna-se um exercício ético de combate ao epistemicídio. Essa metodologia não apenas valida saberes historicamente silenciados, mas também permite que o ambiente escolar deixe de ser um espaço de mera reprodução de normas coloniais para se converter em um terreiro de construção de possibilidades de ser e existir.

Acreditamos que a potencialidade desta pesquisa, ao dar visibilidade às subjetividades negras e fomentar masculinidades plurais e sensíveis, contribui para a construção de uma sociedade antirracista. Ao desfragmentar o binômio brutalidade/invisibilidade que historicamente aprisionou o homem negro, propomos uma educação que, ao acolher a afetividade como ética de vida, desarticula a colonialidade do ser.

Por fim, reiteramos que a transformação social almejada não se dará por decretos ou mudanças curriculares isoladas, mas pela persistência de um fazer pedagógico que transgride as fronteiras impostas pela supremacia branca. A educação como prática da liberdade, aliada à "ciência encantada" dos nossos saberes ancestrais, nos permite crer que, através de cada "conversar alterativo" e de cada vivência compartilhada, estamos traçando novos horizontes emancipatórios. Esta pesquisa, portanto, se mantém aberta, pronta para ser nutrida pelos novos saberes que emergem do encontro com o outro, em direção à utopia de um mundo onde outras masculinidades e humanidades possam, enfim, florescer.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
CONRADO, M.; RIBEIRO, A. A. M. Homem Negro, Negro homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 73-97, 2017.
FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.
hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
hooks, b. **A gente é da hora**: homens negros e masculinidade. São Paulo: Elefante, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.
MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
OLIVEIRA, Nelson Flávio Moraes de. **A construção da masculinidade e do afeto do homem negro na literatura negro-brasileira: um olhar sobre os Cadernos Negros nº 40**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.
ORTIZ OCAÑA, A.; ARIAS LÓPEZ, M. I. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, Bogotá, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 5. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (org.). Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas. Bogotá: **Tercer Mundo Ediciones**; FLACSO, 1992. p. 437-447.
QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
SILVA JÚNIOR, A. F. da. Para uma pedagogia decolonial: questionando a produção do conhecimento e a formação humana em tempos desumanizantes. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 44, p. 1-18, 2025.
SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.
SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.
WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-39.

NARRATIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES DOS ATELIÊS DE PESQUISA PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho – PPGED/UFU – emilenejsfreitas@ufu.br
Aléxia Pádua Franco – FACED/UFU – alexia@ufu.br

Simpósio Temático: 4: Escolas, diferenças e igualdades.

Resumo
Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de Doutorado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), vinculada ao projeto Bicentenário da Independência do Brasil: mudanças e permanências das narrativas e da cultura de História entre professores e estudantes da Educação Básica, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O estudo fundamenta-se na Educação em Direitos Humanos (EDH), na Pesquisa Colaborativa e nos Ateliês de Pesquisa (AP) como dispositivo teórico-metodológico de investigação e formação (Silva; Costa, 2020). O objetivo consiste em analisar as contribuições dos AP para a construção de narrativas contra-hegemônicas, tomando como referência a EDH e a Educação Antirracista. Metodologicamente, a investigação reúne estudantes da Iniciação Científica Júnior, professoras e pesquisadores em um processo colaborativo de análise de fontes históricas, problematização de narrativas presentes em livros didáticos e plataformas digitais e elaboração coletiva de materiais pedagógicos. A análise evidencia que os AP possibilitam examinar criticamente os critérios que orientam a produção das narrativas históricas escolares, incorporando sujeitos e experiências frequentemente invisibilizados nos currículos, como mulheres, populações negras, povos indígenas e trabalhadores. O percurso investigativo também permite compreender a produção do conhecimento histórico como um processo coletivo, fundamentado no diálogo, na pesquisa e na problematização das relações entre currículo, memória e poder. Conclui-se que a articulação entre EDH, Pesquisa Colaborativa e AP oferece fundamentos para a construção de práticas educativas comprometidas com a produção compartilhada do conhecimento, a educação antirracista e o reconhecimento da pluralidade de sujeitos que constituem a história brasileira.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Educação Antirracista; Ateliês de Pesquisa.

Introdução

A escola integra os processos de produção, circulação e legitimação de narrativas sobre a sociedade, a cultura e a história. Como instituição social, participa da seleção de conhecimentos considerados legítimos e da organização de currículos que orientam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os conteúdos escolares, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas expressam disputas em torno da produção do conhecimento, das memórias socialmente reconhecidas e dos sujeitos que ocupam lugar nas narrativas históricas.

No ensino de História brasileiro, diferentes estudos apontam a predominância de narrativas estruturadas a partir de referenciais eurocêntricos e patriarcais, nas quais acontecimentos políticos-administrativos, personagens das elites e projetos nacionais assumem posição central. Nesse processo, mulheres, povos indígenas, populações negras, trabalhadores, comunidades tradicionais e outros grupos sociais historicamente subalternizados aparecem de forma periférica ou permanecem ausentes das narrativas escolares. Essa configuração curricular produz efeitos na forma como estudantes compreendem os processos históricos e as relações entre memória, identidade e cidadania.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui um referencial teórico e político para a análise dessas questões. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007) define a EDH como um processo permanente orientado pela promoção da dignidade humana, da democracia, da participação social e do reconhecimento da diversidade. Nessa perspectiva, os direitos humanos ultrapassam a dimensão normativa e passam a orientar práticas educativas voltadas à análise crítica das desigualdades, das discriminações e das diferentes formas de violação de direitos presentes na sociedade. Candau (2008) acrescenta que a EDH articula os princípios da igualdade e da diferença, uma vez que a universalidade dos direitos exige o reconhecimento das especificidades dos grupos historicamente submetidos a processos de exclusão.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (2023), para quem a educação se fundamenta na problematização da realidade e na produção coletiva do conhecimento. Em oposição à educação bancária, o autor propõe uma prática educativa baseada no diálogo, na reflexão crítica e na leitura do mundo. Sob esse enfoque, o ensino de História não se limita à transmissão de conteúdos, mas incorpora processos de investigação que permitem analisar diferentes interpretações do passado e suas implicações no presente.

A literatura sobre relações étnico-raciais também demonstra que o racismo constitui um elemento estruturante da sociedade brasileira e produz repercussões nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas escolares. Munanga (2019) argumenta que o enfrentamento do racismo exige alterações nas formas de produzir conhecimento e na organização dos processos formativos. Em consonância com essa discussão, Gomes (2017) analisa a educação antirracista como uma perspectiva que reconhece as contribuições históricas, culturais e epistemológicas da população negra e problematiza mecanismos que produzem sua invisibilização no espaço escolar.

As perspectivas decoloniais dialogam com esse debate ao compreenderem que os currículos resultam de disputas epistemológicas que definem quais conhecimentos, experiências e sujeitos passam a integrar a cultura escolar. Sob esse ponto de vista, a produção de narrativas contra-hegemônicas desloca o foco das interpretações únicas da história e incorpora diferentes sujeitos e experiências sociais à compreensão dos processos históricos. A noção de justiça curricular insere-se nesse movimento ao propor a ampliação das referências históricas e culturais presentes na escola.

É nesse contexto que se desenvolve a pesquisa de Doutorado, em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), integrante do projeto Bicentenário da Independência do Brasil: mudanças e permanências das narrativas e da cultura de História entre professores e estudantes da Educação Básica, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). A pesquisa conta ainda com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A investigação reúne estudantes da Iniciação Científica Júnior (IC-Júnior), professoras e pesquisadores em torno da problematização das narrativas relacionadas aos duzentos anos da Independência do Brasil, tomando a EDH como fundamento teórico e os AP como dispositivo teórico-metodológico.

A pesquisa parte do pressuposto de que a produção do conhecimento histórico pode ocorrer mediante processos colaborativos de investigação. Nos AP, estudantes analisam diferentes fontes, discutem narrativas presentes em livros didáticos e plataformas digitais, examinam processos de invisibilização de sujeitos históricos e elaboram materiais pedagógicos de forma coletiva. Entre esses materiais encontra-se o jogo Amigo(a)s da Liberdade, compreendido, neste estudo, como resultado de um percurso investigativo orientado pela pesquisa colaborativa, e não como o objeto central da análise.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos AP para a construção de narrativas contra-hegemônicas, tomando como referência a EDH e a Educação Antirracista. A análise concentra-se nos processos formativos desenvolvidos ao longo da investigação e nas possibilidades de inserção de sujeitos historicamente invisibilizados nas narrativas escolares.

O texto organiza-se em quatro seções. A primeira discute as aproximações entre EDH e Educação Antirracista. A segunda apresenta os AP como dispositivo teórico-metodológico. A terceira analisa experiências desenvolvidas com estudantes da Educação Básica no âmbito da pesquisa. A última seção reúne as considerações finais.

EDH e educação antirracista: entre igualdade, diferença e justiça curricular

A EDH consolidou-se, nas últimas décadas, como um campo de estudos e de atuação que articula princípios éticos, políticos e pedagógicos orientados pela promoção da dignidade humana, da democracia e da participação social. No contexto brasileiro, sua institucionalização encontra respaldo em documentos como o PNEDH (BRASIL, 2007) e as DNEDH (BRASIL, 2012), os quais compreendem

a educação como um processo permanente voltado à formação de sujeitos de direitos e à construção de uma cultura fundamentada na liberdade, na igualdade, na justiça social e no reconhecimento da diversidade.

Essa concepção compreende a EDH como uma abordagem que não se restringe ao conhecimento da legislação ou dos sistemas de proteção jurídica. Conforme estabelece o PNEDH (BRASIL, 2007), a efetivação dos direitos humanos pressupõe práticas educativas que integrem conhecimentos, valores, atitudes e formas de participação social capazes de contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática. A educação passa, assim, a constituir um espaço de análise crítica das desigualdades, das discriminações e das relações de poder presentes na vida social.

Candau (2008) analisa a EDH a partir da tensão permanente entre igualdade e diferença. Para a autora, a defesa da igualdade não implica a homogeneização dos sujeitos nem a negação de suas identidades culturais, étnicas, raciais, religiosas ou de gênero. Da mesma forma, o reconhecimento das diferenças não pode justificar processos de hierarquização ou de exclusão. A EDH situa-se justamente nessa articulação, ao defender a universalidade dos direitos sem desconsiderar as experiências históricas de grupos submetidos a diferentes formas de opressão.

Essa perspectiva modifica a compreensão da escola e do currículo. O conhecimento escolar deixa de ser entendido como um conjunto neutro de conteúdos e passa a ser analisado como resultado de processos históricos que selecionam determinados saberes, experiências e sujeitos em detrimento de outros. Os currículos constituem, portanto, espaços de disputas epistemológicas, culturais e políticas, nos quais se definem as referências que orientam a formação das novas gerações.

No campo das relações étnico-raciais, essa discussão assume contornos específicos. Munanga (2019) demonstra que o racismo integra a formação histórica da sociedade brasileira e produz efeitos que ultrapassam as relações interpessoais. Sua presença alcança instituições, políticas públicas, práticas culturais e processos educativos, o que inclui a organização dos currículos e dos materiais didáticos. Nessa perspectiva, a Educação Antirracista não se reduz à inserção pontual de conteúdos relacionados à história da população negra, mas envolve a revisão dos referenciais epistemológicos que orientam a produção do conhecimento escolar.

Em diálogo com essa análise, Gomes (2017) compreende o Movimento Negro como produtor de conhecimentos e de práticas educativas que transformaram o debate sobre educação no Brasil. A autora demonstra que as reivindicações do movimento contribuíram para o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira nos currículos, para a aprovação da Lei nº 10.639/2003 e para o fortalecimento de políticas voltadas à promoção da igualdade racial. Sob essa perspectiva, a Educação Antirracista corresponde à incorporação de diferentes matrizes de conhecimento, à valorização das experiências históricas da população negra e à problematização dos mecanismos que sustentam processos de invisibilização e exclusão.

As contribuições de Freire (2023) também dialogam com essa discussão ao compreenderem a educação como prática política. Para o autor, o conhecimento resulta da relação entre sujeitos que

interpretam criticamente a realidade e atuam sobre ela. A leitura do mundo antecede a leitura da palavra e constitui condição para que educadoras e educandos analisem os condicionantes históricos de sua existência. Essa compreensão desloca o ensino de uma perspectiva centrada na transmissão de conteúdos para outra fundamentada na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento.

Nesse viés, hooks (2017) amplia esse debate ao defender uma pedagogia comprometida com a transgressão das estruturas que sustentam diferentes formas de dominação. Para a autora, ensinar implica construir espaços nos quais diferentes vozes possam participar da produção do conhecimento. A sala de aula deixa de representar apenas um ambiente de reprodução cultural e passa a constituir um espaço de elaboração crítica das experiências sociais, das relações de poder e das desigualdades que atravessam a vida cotidiana.

As perspectivas decoloniais estabelecem aproximações com essas formulações ao questionarem a centralidade de referenciais eurocêntricos na produção do conhecimento escolar. Conforme esse campo de estudos, a colonialidade não se restringe ao período colonial, mas permanece presente nas formas de organização dos currículos, na legitimação de determinados conhecimentos e na invisibilização de outros sujeitos e epistemologias. A produção de narrativas contra-hegemônicas insere-se nesse movimento ao incorporar interpretações que ampliam as referências históricas disponíveis para estudantes e professores.

A noção de justiça curricular decorre dessas discussões. O currículo deixa de representar apenas uma seleção de conteúdos e passa a constituir um espaço de reconhecimento das diferentes experiências que compõem a sociedade. Inserir mulheres, povos indígenas, populações negras, trabalhadores e outros grupos historicamente marginalizados nas narrativas escolares não corresponde apenas à ampliação quantitativa de personagens estudados. Trata-se de redefinir os referenciais que organizam a interpretação da história e das relações sociais.

É nesse quadro teórico que a EDH e a Educação Antirracista convergem. Ambas analisam a escola como espaço de produção de conhecimentos, identidades e relações sociais e atribuem centralidade à problematização das desigualdades historicamente constituídas. A construção de narrativas contra-hegemônicas passa, assim, a integrar um processo formativo que reconhece a pluralidade de sujeitos históricos e amplia as possibilidades de compreensão da sociedade brasileira. Sob essa perspectiva, a EDH fornece os fundamentos ético-políticos da investigação, enquanto a Educação Antirracista orienta a análise das narrativas produzidas ao longo dos AP.

Narrativas contra-hegemônicas e os Ateliês de Pesquisa: a produção compartilhada do conhecimento

A produção de narrativas contra-hegemônicas pressupõe compreender que o conhecimento histórico não corresponde à reprodução objetiva dos acontecimentos, mas resulta de processos de seleção, interpretação e legitimação construídos em contextos históricos específicos. As narrativas

escolares expressam essas disputas ao privilegiarem determinados sujeitos, acontecimentos e perspectivas em detrimento de outros. Nesse sentido, a produção do conhecimento histórico na escola envolve escolhas epistemológicas que repercutem na constituição das identidades, das memórias coletivas e das formas de compreender a sociedade.

No âmbito da EDH, essa compreensão atribui centralidade à participação dos sujeitos nos processos de produção do conhecimento. A aprendizagem deixa de ocupar uma posição restrita à assimilação de conteúdos previamente organizados e passa a incorporar práticas investigativas que permitem analisar criticamente diferentes interpretações da realidade. A escola configura-se, assim, como espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva de conhecimentos capazes de problematizar relações de poder presentes nos currículos e nas narrativas historicamente consolidadas.

Essa perspectiva fundamenta a opção pela Pesquisa Colaborativa como orientação metodológica da investigação. Conforme Ibiapina (2008), ela compreende a produção do conhecimento como um processo desenvolvido entre sujeitos que compartilham responsabilidades na análise da realidade investigada. A pesquisa não estabelece uma separação rígida entre pesquisador e pesquisado; ao contrário, organiza um percurso investigativo no qual diferentes participantes analisam problemas comuns, formulam interpretações e produzem conhecimentos sobre as práticas das quais fazem parte.

Essa concepção aproxima-se da compreensão freireana de pesquisa como dimensão constitutiva da prática educativa. Freire (2021) afirma que ensinar implica pesquisar e que a produção do conhecimento decorre do diálogo permanente entre sujeitos que interrogam a realidade. A investigação assume, portanto, uma dimensão formativa, uma vez que possibilita a construção de novas compreensões sobre o mundo e sobre as relações sociais que o constituem.

Nesse contexto, os AP configuram o principal dispositivo teórico-metodológico desta investigação. Silva e Costa (2020) definem os AP como espaços-tempos de pesquisa, formação e criação, nos quais diferentes sujeitos constroem conhecimentos de forma compartilhada. Diferentemente de procedimentos metodológicos voltados exclusivamente à coleta de dados, os AP articulam investigação e formação em um mesmo movimento, permitindo que o processo investigativo produza, simultaneamente, conhecimento científico e desenvolvimento dos participantes. Segundo as autoras,

> como dispositivo de construção de dados, os Ateliês de Pesquisa são um espaço de troca de experiências formativo-emancipatório, onde é possível articular vivências, saberes e ações que, em um processo de colaboração, produzem transformação e empoderam os sujeitos [...] os ateliês são caracterizados pela transversalidade, pelas linhas de força, de fuga, de ações cruzadas, em uma construção de conhecimento em conexão. E foi por essa perspectiva aberta a experimentações e à escuta dos sujeitos que escolhemos a abordagem dos ateliês. (SILVA; COSTA, 2020, p. 35, *grifos nossos*).

Essa compreensão desloca o foco dos resultados finais da pesquisa para os processos que lhes dão origem. As discussões, os questionamentos, as leituras, as análises de documentos, os momentos de escrita, as revisões coletivas e os debates passam a integrar o próprio objeto de investigação. Os conhecimentos produzidos ao longo dos encontros resultam da interlocução entre diferentes experiências, repertórios culturais e interpretações construídas pelos participantes.

Na pesquisa que fundamenta este artigo, os AP reuniram estudantes da IC-Júnior dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, professoras e pesquisadores vinculados Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e Historia GEPEGH/UFU. Os encontros organizaram-se em torno da análise das narrativas sobre os duzentos anos da Independência do Brasil presentes em livros didáticos, plataformas digitais, documentos históricos e produções acadêmicas. O objetivo não consistiu na identificação de uma narrativa considerada correta, mas na análise dos processos pelos quais determinadas interpretações alcançaram maior circulação no espaço escolar e digital enquanto outras permaneceram em posição periférica. Concordamos com Silva, Costa e Pereira (2020), quando os autores defendem que os AP promovem

> uma formação que não professa uma verdade, mas produz verdades com as experiências gestadas e potencializadas na realidade do território escolar. Verdades transitórias, provisórias, incertas, mas potentes de vida, de conexões que dialogam com os sentidos da existência, com a polifonia da vida. (Des)construções de verdades e mitos veiculados sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre os estudantes da rede pública, com nossas experiências de sensibilidade na imersão em campo. (SILVA; COSTA, 2020, p. 39).

Ao longo desse percurso investigativo, os estudantes analisaram diferentes fontes históricas, compararam versões sobre um mesmo acontecimento, examinaram representações de personagens históricos e discutiram critérios utilizados para definir quais sujeitos aparecem com maior frequência nas narrativas escolares e naquelas que circulam no espaço digital. Esse movimento permitiu identificar recorrências relacionadas à centralidade de determinados grupos sociais e à baixa visibilidade de mulheres, populações negras, povos indígenas, trabalhadores e outros sujeitos que participaram da constituição da sociedade brasileira.

Essas análises deram origem à elaboração de narrativas fundamentadas em diferentes referenciais históricos e documentais que possibilitam evidenciar a participação destes sujeitos na história. A escrita coletiva, a revisão dos textos, os debates sobre conceitos, a seleção de fontes e a produção de materiais pedagógicos constituíram momentos de investigação que possibilitaram aos estudantes compreender a historicidade das narrativas e o caráter político presente na produção do conhecimento histórico.

Sob essa perspectiva, os AP não se restringem à condição de estratégia metodológica. Eles organizam um modo de produzir conhecimento no qual investigação, formação e autoria se desenvolvem de forma integrada. A participação dos estudantes na análise das fontes, na formulação de interpretações e na elaboração dos materiais produz deslocamentos na relação tradicional entre ensino e aprendizagem. Os participantes deixam de ocupar exclusivamente a posição de receptores de conhecimentos e passam a atuar como sujeitos da investigação.

A produção de narrativas contra-hegemônicas decorre desse processo coletivo. Em vez de substituir uma narrativa por outra, a investigação incorpora múltiplas perspectivas históricas, amplia o conjunto de sujeitos presentes nas interpretações sobre a sociedade brasileira e problematiza critérios que orientaram a construção das narrativas escolares ao longo do tempo. A EDH oferece, nesse contexto, os fundamentos éticos e políticos que orientam a análise das desigualdades e das formas de exclusão presentes na produção do conhecimento.

Essa articulação entre EDH, Pesquisa Colaborativa e AP constitui o referencial metodológico que orienta a análise apresentada na seção seguinte. A partir desse percurso, torna-se possível examinar como estudantes da Educação Básica produziram narrativas sobre personagens e experiências historicamente invisibilizados, bem como os deslocamentos conceituais observados ao longo da investigação.

Quando estudantes reescrevem a História: experiências formativas nos Ateliês de Pesquisa

A investigação desenvolvida nos AP tomou como ponto de partida a problematização das narrativas produzidas sobre os duzentos anos da Independência do Brasil. Em lugar de adotar a Independência como um acontecimento histórico encerrado em 1822, a pesquisa examinou os processos de construção dessas narrativas e os sujeitos que passaram a ocupar posições de centralidade ou de invisibilidade na cultura histórica escolar. Essa opção metodológica deslocou o foco da memorização de acontecimentos para a análise das formas pelas quais o conhecimento histórico é produzido, difundido e apropriado socialmente.

As atividades iniciaram-se com a leitura e a análise de diferentes materiais de circulação social, entre eles livros didáticos, reportagens, narrativas multimodais postadas em plataformas digitais, documentos históricos e produções acadêmicas. A comparação entre essas fontes permitiu identificar permanências e diferenças nas formas de representaro processo de independência do Brasil e os 200 anos de Brasil independente, bem como os sujeitos que apareciam com maior frequência nessas narrativas. Em diversos momentos, observou-se que personagens tradicionalmente associados à história política-administrativa nacional ocupavam posição de destaque, enquanto mulheres, populações negras, povos indígenas, trabalhadores e outros grupos sociais apareciam de maneira pontual ou permaneciam ausentes das interpretações predominantes.

Essa constatação conduziu a uma nova etapa da investigação. Os estudantes passaram a pesquisar personagens, movimentos sociais e experiências históricas que não ocupavam posição

central nos materiais inicialmente analisados. A busca por novas fontes documentais ampliou o repertório histórico do grupo e introduziu discussões relacionadas a diferentes projetos e movimentos para a independência do Brasil, às lutas pela liberdade, às formas de resistência ao sistema escravista, às organizações indígenas, às mobilizações populares e às diferentes experiências de participação política desenvolvidas ao longo dos 200 anos de Brasil Independente.

Conforme afirmam Munanga e Gomes (2004, p. 108): "É sempre bom lembrar que a história do negro brasileiro não é algo particular. Ela está inserida na história do Brasil e na construção da identidade de seu povo.". Nessa perspectiva, a investigação desenvolvida nos AP não tratou a história da população negra e de outros grupos sociais historicamente marginalizados como um conteúdo complementar ao currículo, mas como parte constitutiva da formação histórica brasileira. Essa compreensão aproxima-se da EDH ao reconhecer que as lutas e conquistas por direitos e liberdades deve integrar os processos de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento escolar.

O processo investigativo produziu mudanças na forma como os estudantes compreendiam a própria escrita da História. A análise comparativa das fontes evidenciou que diferentes interpretações podem coexistir sobre um mesmo acontecimento histórico e que toda narrativa resulta de escolhas relacionadas às fontes consultadas, aos sujeitos privilegiados e às questões formuladas pelo pesquisador. A História passou a ser compreendida como uma produção social e historicamente situada, construída por meio de interpretações e disputas de sentido, e não como um relato único, neutro ou definitivo.

Esse movimento dialoga com a concepção de consciência histórica discutida por Pagès (2019), segundo a qual o ensino de História deve possibilitar aos estudantes interpretar criticamente o passado e compreender as relações entre memória, identidade e participação social. Ao examinar diferentes versões sobre a Independência do Brasil, os participantes da pesquisa ampliaram suas possibilidades de leitura da realidade e reconheceram que os processos históricos comportam múltiplos sujeitos, temporalidades e experiências.

As discussões desenvolvidas nos AP também favoreceram reflexões acerca das relações entre história, racismo e educação. A presença reduzida de personagens negros e indígenas nos materiais analisados suscitou debates sobre os critérios utilizados para selecionar conteúdos escolares e sobre os efeitos dessa seleção na formação das identidades. Nesse contexto, as contribuições de Munanga (2019) e Gomes (2017) ofereceram referenciais para compreender que a invisibilização de determinados grupos não decorre da ausência de sua participação histórica, mas de processos sociais e epistemológicos que definem quais conhecimentos passam a integrar o currículo escolar.

A análise das fontes conduziu, igualmente, à elaboração coletiva de materiais pedagógicos destinados à socialização dos conhecimentos produzidos ao longo da pesquisa. Entre esses materiais encontra-se o jogo Amigo(a)s da Liberdade, resultado de um percurso investigativo desenvolvido de forma colaborativa.

A elaboração das cartas do jogo exigiu a leitura de documentos, a comparação entre diferentes interpretações históricas, a produção de textos, a revisão coletiva das informações e a discussão

sobre os critérios de seleção dos personagens, fatos históricos, movimentos sociais, manifestações culturais que compusseram as peças e regras do jogo. Essas atividades mobilizaram procedimentos próprios da pesquisa histórica e possibilitaram aos estudantes experimentar processos de investigação que ultrapassam a reprodução de conteúdos presentes nos livros didáticos. A escrita coletiva tornou-se um espaço de negociação de sentidos, de confronto de argumentos e de produção compartilhada do conhecimento.

Sob essa perspectiva, os AP constituíram um ambiente no qual diferentes experiências e repertórios culturais passaram a integrar a investigação. As interpretações produzidas pelos estudantes dialogaram com as referências acadêmicas mobilizadas na pesquisa, mas também incorporaram questões formuladas a partir das vivências dos próprios participantes. Essa dinâmica conferiu centralidade ao diálogo e à escuta como princípios organizadores do processo investigativo.

A experiência analisada neste artigo permite compreender que a produção de narrativas contra-hegemônicas não consiste na substituição de personagens tradicionalmente conhecidos por outros historicamente invisibilizados. O percurso investigativo examinou os critérios de produção das narrativas históricas, problematizou as relações de poder presentes na seleção dos conhecimentos escolares e incorporou diferentes sujeitos à compreensão dos processos históricos. A EDH orientou esse movimento ao oferecer fundamentos para a análise das desigualdades e para o reconhecimento da pluralidade de experiências que constituem a sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a participação dos estudantes na investigação produziu um deslocamento em relação às formas tradicionais de organização do ensino de História. O conhecimento deixou de constituir apenas um conteúdo a ser assimilado e passou a configurar um objeto de pesquisa, análise e interpretação. Os AP organizaram um espaço de produção compartilhada do conhecimento, no qual a investigação histórica articulou formação, autoria e reflexão crítica sobre as narrativas presentes na cultura escolar.

Considerações finais

Este artigo analisou as contribuições dos AP para a construção de narrativas contra-hegemônicas, tomando como referência a EDH e a Educação Antirracista. A investigação partiu do pressuposto de que as narrativas escolares constituem produções históricas atravessadas por disputas epistemológicas, culturais e políticas, cujos efeitos incidem sobre a seleção dos conhecimentos que passam a integrar os currículos e sobre os sujeitos que ocupam lugar nas interpretações da história brasileira.

O percurso investigativo evidenciou que a análise de diferentes fontes históricas, articulada à Pesquisa Colaborativa e aos AP, possibilitou aos estudantes examinar criticamente as narrativas presentes em livros didáticos, plataformas digitais e outros materiais de circulação social. Esse movimento favoreceu a problematização dos critérios que orientam a seleção de personagens,

acontecimentos e experiências históricas, bem como a incorporação de diferentes sujeitos às interpretações produzidas ao longo da pesquisa.

A análise também permitiu compreender que a produção de narrativas contra-hegemônicas ultrapassa a inclusão de novos personagens nos materiais pedagógicos. O processo investigativo concentrou-se na problematização das relações de poder que atravessam a produção do conhecimento histórico e na ampliação das referências utilizadas para interpretar a sociedade brasileira. Sob essa perspectiva, mulheres, populações negras, povos indígenas, trabalhadores e outros grupos sociais passaram a integrar as análises de diferentes fontes documentais e interpretações historiográficas.

As discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa também estabeleceram aproximações entre EDH e Educação Antirracista. A análise das narrativas históricas permitiu identificar processos de invisibilização de determinados grupos sociais e examinar diferentes formas de representação presentes na cultura escolar e nos espaços digitais. Essa perspectiva conferiu centralidade às relações entre currículo, memória, identidade e produção do conhecimento, em consonância com os referenciais teóricos que fundamentaram a investigação.

Os resultados apresentados correspondem a uma etapa da pesquisa de Doutorado em desenvolvimento e referem-se às experiências construídas com estudantes da Iniciação Científica Júnior participantes do projeto Bicentenário da Independência do Brasil: mudanças e permanências das narrativas e da cultura de História entre professores e estudantes da Educação Básica. A continuidade da investigação permitirá ampliar a análise dos registros produzidos nos AP, bem como aprofundar a compreensão dos processos formativos relacionados à produção de narrativas contra-hegemônicas no contexto da EDH.

Por fim, este estudo situa os AP como um dispositivo teórico-metodológico compatível com investigações que articulam pesquisa, formação e produção compartilhada do conhecimento. No contexto analisado, essa articulação possibilitou desenvolver um processo coletivo de autoria baseado em métodos científicos de análise de fontes que resultou na elaboração de materiais didáticos que contribuem para a Educação Antirracista e EDH na Educação Básica.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 maio 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Direitos humanos, educação e interculturalidade*: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

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. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa*: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje*: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.

PAGÈS, Joan. Ensenyar història, educar la temporalitat, formar per al futur. *El Futuro del Pasado*, Salamanca, v. 10, p. 19-56, 2019.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da. O método cartográfico na pesquisa em educação: Ateliê de Pesquisa como dispositivo formativo. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da; PEREIRA, Diego Carlos (org.). *Ateliês de Pesquisa*: formação de professores(as)-pesquisadores(as) e métodos de pesquisa em educação. Salvador: EDUNEB, 2020. p. 27-67.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATIVIDADES DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Jacqueline Aparecida Mendonça –
Escola Estadual Segismundo Pereira – jacqueline.mendonca@educacao.mg.gov.br
Luid Gabriel Quireza –
Universidade Federal de Uberlândia – luid.quireza@ufu.br
Milene Novais Martins –
Universidade Federal de Uberlândia– milene.novais@ufu.br

Simpósio Temático: 4

Resumo
Este relato de experiência apresenta uma proposta de trabalho coletivo com atividades decoloniais, construídas e desenvolvidas em uma escola estadual de Uberlândia, no ano de 2026, pela equipe do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), subprojeto de História. A partir dos estudos de referências decoloniais, como Quijano (2005), Walsh (2019), Mignolo (2017), Baniwa (2023), entre outros, e inspirados pelas reflexões proporcionadas pelas tardes de estudo coletivo, o grupo se viu desafiado pela seguinte problemática: construir atividades didáticas que pudessem questionar e criticar o colonialismo arraigado no ensino de História, fazendo com que parte das reflexões e dos conhecimentos oriundos desses estudos pudesse chegar à sala de aula. Assim, foram selecionadas duas atividades desenvolvidas com estudantes do Ensino Fundamental, com o objetivo de compartilhar essas experiências com outros profissionais da educação que tenham o mesmo propósito do grupo: descolonizar saberes, práticas, currículos e seres. Dessa forma, este relato inicia-se com uma introdução, na qual dialogamos com alguns conceitos e definições compartilhados nos estudos das referências citadas, que serviram de embasamento teórico para a construção das atividades. Em seguida, apresentamos apontamentos teóricos das principais referências estudadas, bem como o processo de definição, elaboração e desenvolvimento de algumas atividades decoloniais nas aulas de História pela equipe em questão. Esperamos que estas atividades decoloniais possam contribuir para a descolonização de nós mesmos, de nossas práticas, de nossa linguagem e de nosso saber/ser/fazer, além de nos inspirar a sonhar com outras histórias e epistemologias, construindo currículos plurais e diversos.

Palavras–chave: Decolonialidade; Ensino de história; PIBID.

Introdução

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), subprojeto História, iniciou em 2025 na Escola Estadual Segismundo Pereira com uma organização de estudo/formação semanal em grupo visando leituras, reflexões e construção de propostas pedagógicas, além do acompanhamento das aulas da professora supervisora. A importância desse projeto extrapola a formação inicial dos licenciandos do curso de História, contemplando também a formação continuada dos professores supervisores, que têm a oportunidade de aprofundar seus estudos e participar de eventos, discussões e leituras atualizadas no campo do Ensino de História e da Historiografia. Além disso, estende-se à formação dos estudantes da Educação Básica das escolas públicas, que passam a ter acesso a atividades diversificadas e desenvolvidas a partir de abordagens pedagógicas diferenciadas.

Assim, as leituras decoloniais se fizeram presentes em vários encontros de estudo despertando o desejo de construir propostas didáticas que pudessem dialogar com as referências teóricas na sala de aula. Acreditamos que ao elaborar e propor as atividades decoloniais para serem trabalhadas na educação básica, o grupo visava reconhecer e valorizar as lutas dos povos/culturas que formaram nossa identidade histórico-cultural, contra as heranças do colonialismo que marginalizou, hierarquizou e os subalternizou nas categorias abaixo da condição humana branca/europeia/colonial do sistema/mundo/capitalista/moderno, conforme indica Maldonado Torres (2020). O colonialismo foi se constituindo de tal maneira que a colonialidade "lógica global de desumanização que é capaz de existir mesmo na ausência de colônias formais" (2020, p. 36) se perpetuou, principalmente para os descendentes destas populações colonizadas.

Compreendemos que o que é ensinado nas escolas precisa ser repensado por meio de propostas alternativas que consigam propor outros olhares, outras histórias, outros saberes e epistemologias diferentes do que até então tem imperado nos currículos e práticas do ensino de história.

> Somos instados a agir para reconstruir o mundo em todas as suas dimensões. Torná-lo habitável. Diante dessa urgência, a crítica decolonial orienta nosso respirar, nossa busca por saídas. A colonialidade assedia-nos diuturnamente. Faz-se presente em nossas salas de aula, cheias de símbolos da modernidade colonial marca nosso vocabulário e escolhas conscientes do pensamento. Nosso olhar e marcação do tempo imitam as perspectivas eurocêntricas na esperança, supomos, de integrarmos aquele mundo que reiteradas vezes disse em alta voz que não nos reconhece sequer como humanos da mesma lavra. (RIBEIRO JÚNIOR; ALMEIDA, 2022, p. 7).

Corroborando com os autores anteriormente citados, Candau (2008) também nos alerta que as questões da atualidade precisam ser ressignificadas dentro do campo da educação, haja vista que

a crise que vivenciamos demonstra que o conhecimento escolar precisa ser questionável, pois é fruto de uma construção permeada por relações culturais, sociais e históricas. O conhecimento escolar, é marcado pela colonialidade do poder que determinou as condições de formação e hierarquização da sociedade, normatizando homem/mulher, pela cultura do poder (heteronormativo, branco, patriarcal). Esta classificação vai estabelecer os parâmetros da sociedade moderna ao privilegiar não apenas o conhecimento moderno ocidental, em detrimento aos demais, como também o ideal de beleza/de sexualidade/de religiosidade/etc.

Estes questionamentos apontados nas leituras dos estudos instigaram o grupo a construir propostas pedagógicas para trabalharem nas turmas da professora supervisora do PIBID. Assim o grupo teve que trabalhar com a seguinte problemática: como construir propostas pedagógicas que pudessem questionar e romper com a colonialidade do saber e assim valorizar novas formas de pensar, novos saberes e novas perspectivas históricas decoloniais?

A cada rodada de estudos, o grupo se organizava na construção coletiva de atividades que eram elaboradas em subgrupos, apresentadas de forma geral para que todos pudessem compreender a proposta e partilhar ideias e sugestões. Posteriormente, a equipe organizava dias específicos para desenvolver as atividades em alguma série/turma da escola, durante a aula de história da professora supervisora. Com o tempo, surgiu a ideia de juntar estas atividades em um portfólio de inspirações das leituras decoloniais de autores como Quijano (2005), Walsh (2005), Mignolo (2017), Baniwa (2023), e Ribeiro Júnior e Almeida (2022) entre outros. As reflexões proporcionadas nas tardes de estudo coletiva e o desafio de construir atividades didáticas que pudessem questionar e criticar o colonialismo arraigado no ensino de história, nos motivaram a compartilhar nossa experiência neste artigo que apresenta algumas das atividades integrantes do portfólio em construção.

Dessa forma, selecionamos duas atividades trabalhadas com os estudantes da escola (ensino fundamental e médio) com objetivo de compartilhar estas experiências com demais profissionais da educação que tenham o mesmo objetivo do grupo: descolonizar saberes, práticas, currículos e seres. Portanto, este relato começa com introdução na qual dialogamos com alguns conceitos e definições partilhadas nos estudos das referências citadas e que serviram embasamento teórico para a elaboração das atividades e apresentamos o cenário e contexto de construção desse projeto coletivo. Em seguida, retomamos as principais contribuições das leituras decoloniais e das reflexões realizadas nos estudos que fundamentaram nossas escolhas teórico metodológicas. Por fim, apresentamos um relato sobre a elaboração de duas atividades decoloniais trabalhadas com os estudantes no primeiro semestre de 2026, nas aulas de história. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre os resultados desta experiência que tem modificado as aulas de história e colaborado para a formação de estudantes da educação básica, graduandos do curso de História e professora da rede estadual. Esperamos que o portfólio de inspirações decolonial possa nos ajudar a descolonizar a nós mesmos, nossas práticas, nossa linguagem, nosso saber/ser/fazer e a sonhar com outras histórias e epistemologias na construção de currículos plurais e diversos.

Na próxima seção, retomamos as principais contribuições das leituras decoloniais e das reflexões realizadas nos estudos que fundamentaram nossas escolhas teórico metodológicas visando refletir sobre o papel da escola, ensino de história e das atividades decoloniais construídas pelo grupo do PIBID em prol de uma educação antirracista.

Fundamentação teórica

De acordo com Quijano (2025), a ideia do conceito de raça nasce como o propósito da inferioridade é um conceito fictício, uma construção histórica que serviu a determinados interesses de poder e domínio, em determinadas épocas. O autor afirma que este conceito é fruto da relação de poder construída historicamente sendo responsável por situar uma nova ordem, um novo padrão de poder, que procurou naturalizar as novas relações impostas: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim como inferiores em sua natureza material e histórica. Essa ideia de raça foi continuamente imposta ao longo dos séculos que ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas. Isto gerou um processo de redução e generalização de uma identidade única baseada nos princípios racial e colonial. Assim, a alegoria utilizada pelo autor, acerca de D. Quixote, se refere à perspectiva eurocêntrica imposta historicamente, seja na produção do conhecimento, das identidades, de saber, poder e ser, que opera como a "Cavalaria Medieval" ao distorcer e bloquear a visão da nossa realidade, construindo assim, fantasmas históricos que marcaram a visão da América Latina, para si mesma e perante os demais países. Trata-se de um processo histórico marcado pelos (des)encontros da nossa própria história, da nossa própria memória e conhecimento. Por isso, compreendemos que, para nós professores, em formação inicial ou continuada, o nosso grande desafio é problematizar essa história e epistemologia eurocêntrica, haja vista que, o discurso predominante no sistema mundo/capitalista/moderno/colonial, conforme denominação de Grosfoguel (2009), estabelece na geopolítica de poder a determinação de hierarquias étnico racial global perante as quais os sujeitos são localizados em lugares/contextos.

Neste sentido, concordamos com Gomes (2020) que destaca a necessidade de denunciar o colonialismo e a colonialidade a partir da valorização do protagonismo negro e da educação antirracista, pois para ela "Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem." (Gomes, 2020, p. 235). Portanto a autora concebe que, embora os currículos oficiais sejam marcados pela colonialidade, eles são vivos e dinâmicos e por isso, capazes de promover "subjetividades emancipatórias e insurgências pedagógicas decoloniais". Por isso acreditamos que, as atividades decoloniais elaboradas e desenvolvidas nas aulas de história possam servir à este propósito corroborando para questionar ou desconstruir as marcas da colonialidade no ensino de história valorizando os grupos até então subalternizados:

> [...] a colonialidade do poder implica então, e ainda hoje no fundamental, a

> invisibilidade sociológica dos não-europeus, "os índios", "negros" e seus "mestiços", ou seja, da esmagadora maioria da população da América e sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento "racional". Logo, de identidade. (Quijano, 2005, p. 24)

Na próxima parte, apresentamos a escolha da metodologia justificando a natureza deste relato de experiência que se fundamentou nos elementos da observação e compreensão do ambiente escolar e das possibilidades investigativas e reflexivas dos estudos realizados pelo grupo do PIBID com vistas a realizar o objetivo deste trabalho.

Metodologia

Este relato de experiência se constitui pela natureza descritiva e qualitativa. Observar o ambiente escolar e seus protagonistas em relação à outros indivíduos que estão interagindo e propondo ações e intervenções neste contexto é uma tarefa que querer responsabilidade e compromisso com a educação antirracista e o com o projeto PIBID buscando. Por meio da observação do cotidiano escolar e dos estudos realizados, propor possibilidades investigativas e reflexivas para esse contexto com vistas a realizar nosso objetivo de construir atividades decoloniais que possam dialogar com as referências teóricas estudadas, foi nossa problemática neste trabalho.

As etapas de observação, da descrição, compreensão e explicação das atividades construídas, nos possibilitaram após o desenvolvimento delas em cada momento de encontro/estudo partilhar coletivamente das experiências em sala de aula e assim fazer diferentes análises e reflexões. Sem perder de vista que há possibilidades infinitas neste percurso, no qual a constatação inicial é de que não há caminho único e que o trabalho do pesquisador durante todo esse processo não tem amarras ou padrões de repetições em busca de verdades absolutas, mas sim criatividade e escolhas teórico-analíticas:

> Essa 'criatividade do pesquisador' corresponde a sua experiência reflexiva, a sua capacidade pessoal de análise e de síntese teórica, a sua memória intelectual, a seu nível de comprometimento com o objeto e a sua capacidade de exposição lógica. Esse conjunto de elementos diferencia os resultados das investigações, ainda quando vários pesquisadores trabalhassem, objetivamente, com os mesmos objetos e as mesmas indagações. (Minayo, p. 22, 2022)

Assim, durante o primeiro semestre de 2025, o grupo se empenhou nos estudos decoloniais e suas reflexões procurando compreender como estas referências teóricas poderiam se fazer presente nas aulas de história por meio das atividades desenvolvidas em formato de oficinas. Sabíamos desde

o início, que apenas estas atividades aplicadas como oficinas não seria o suficiente para transformar o currículo escolar da rede pública estadual, porém, tanto os bolsistas quanto a supervisora do PIBID tinham a convicção da necessidade de fazer com que os questionamentos e reflexões dos estudos pudessem se concretizar em práticas pedagógicas acessíveis aos estudantes da educação básica e a outros profissionais que possam ter acesso ao portfólio em construção. Diante toda limitação do projeto, acreditamos que trazer os conceitos e as perspectivas decolonias para a sala de aula é um caminho necessário para a efetivação de uma educação antirracista, mesmo que de forma ainda fragmentada ou em oficinas.

Na sequência, apresentamos uma descrição de duas atividades e decoloniais elaboradas e trabalhadas com os estudantes no primeiro semestre de 2026, nas aulas de história. Estas atividades vão compor um portfólio de atividades decoloniais.

Resultados e discussão

A primeira atividade que exemplifica esse objetivo foi denominada de *Decolonialidade em imagens,* elaboramos um jogo de adivinhação com o intuito de identificar, por meio de elementos visuais, a qual país pertence cada fotografia. Foram selecionadas seis imagens, sendo três capturadas em países africanos, duas na Europa e uma nos Estados Unidos. Era pressuposto que os alunos expusessem visões estereotipadas, principalmente sobre a África.

Print de tela do projeto. Na imagem do topo, vemos a (favela de Ney, localizada em Paris na França, Disponível em: Favelas voltam a proliferar na França, inclusive em Paris) enquanto a imagem abaixo retrata em contraste a (metrópole de Luanda na Angola, Disponível em: Luanda | Angola, Map, History, & Facts | Britannica).

Durante a aplicação da atividade *Decolonialidade em Imagens* foi realizada para os alunos do 8° ano do Ensino Fundamental, houve bastante euforia por parte dos discentes, visto que, a sala foi dividida em dois grupos sendo eles respectivamente A e B. A dinâmica começou com clima de

competitividade entre os grupos. O primeiro país retratado foi a Nigéria por uma imagem composta de grandes prédios modernos na cidade de Lagos, maior cidade da África. Com o término do tempo estipulado, ambas as equipes consideram que a fotografia era de um país europeu e justificaram isso pelos elementos de riqueza e desenvolvimento observados. Porém foram surpreendidos ao saberem que a resposta certa era um país africano, notando, assim, a narrativa eurocêntrica e colonialista que muitos alunos ainda possuem. A próxima imagem trouxe como elementos visuais precariedade e pobreza, que fizeram os discentes relacionarem com algum país latino-americano ou africano. Novamente, os estudantes se espantaram ao descobrirem que se tratava de uma favela de Paris, na França, local onde eles nunca ouviram falar em subdesenvolvimento.

O raciocínio dos estudantes permaneceu a mesma até a metade da atividade, onde alguns começaram a notar que os países com imagens desenvolvidas se tratava do continente Africano e os de subdesenvolvimento se tratava de países considerados desenvolvidos, como os europeus e os norte-americanos. Ao final do jogo, a partir dessa reflexão, o conceito de colonialidade e seu legado enfatizando a necessidade de criar formas de conhecimento e existência que rompam com o olhar estereotipado sobre o continente Africano.

A segunda atividade que apresentamos foi elaborada com base nas reflexões de Quijano (2005) sobre colonialidade do poder, estudada pelo grupo nas reuniões formativas. O texto discute como a colonização produziu formas de dominação que ultrapassam o controle territorial e econômico, influenciando também as maneiras de pensar, interpretar a história e compreender a própria identidade latino-americana. Elaboramos um texto abordando criticamente a construção da ideia de raça, bem como o eurocentrismo na interpretação da colonização da América. Segue alguns trechos do texto em questão:

> Quando os europeus chegaram aqui na América, no século XV, eles se apropriaram dessas terras através da destruição de civilizações indígenas que viviam aqui. Durante esse período, as riquezas que foram encontradas (como metais preciosos, terras férteis) e o trabalho forçado de indígenas e africanos tornaram a Europa muito grande economicamente. Foi a partir desse momento que a Europa passou a conquistar outros territórios e se transformou no centro do mundo durante muito tempo. A Europa criou uma régua de desenvolvimento baseada em sua própria história e começou a classificar todos os outros territórios como atrasados por seguirem outras formas de se organizar. Diante dessa lógica, os europeus passaram a determinar qual povo era superior e qual era inferior, criando o conceito moderno de raça, que ajudou a justificar toda a exploração e a desigualdade que foram construídas ao longo dos séculos. Com o tempo, os latino-americanos passaram a se olhar com essa mesma régua. Estamos tão acostumados a seguir o padrão que foi decidido que não vemos nossa própria história. (Texto de autoria do grupo)

Hoje os países que foram colonizadores, juntamente com novas potências como os Estados Unidos, continuam utilizando essa antiga "régua de desenvolvimento" para manter sua influência sobre a América Latina e a África. Muitas vezes, nossos governos sentem que precisam seguir à risca as receitas econômicas e culturais desses centros de poder para serem considerados "modernos" ou "civilizados", o que acaba gerando uma dependência que impede os países latinos de tomarem decisões totalmente independentes.

As grandes potências se aproveitam dessa ideia de que somos "atrasados" para justificar intervenções políticas e explorar nossos recursos naturais e mão de obra. Como ainda interpretamos nossa realidade pela perspectiva de quem nos dominou, temos dificuldade em reconhecer nossa própria força e cultura como modelos válidos de sucesso. Assim, o domínio passa a ser feito pelas ideias, mantendo uma desigualdade que existe desde a nossa origem colonial e que ainda molda o lugar que ocupamos no mundo hoje.

Após a leitura, os alunos responderam questões interpretativas sobre o conceito apresentado, como "O que significa dizer que 'passamos a nos olhar por uma régua europeia'? Por que isso é um problema?", e "Como a ideia de raça criada pelos europeus passou a justificar a exploração feita na América?". Também elaboramos uma questão a partir da charge "O Colosso de Rhodes" (1892) para relacionar o conteúdo com a exploração do continente africano. Ao final da aula, a atividade foi corrigida em conjunto, possibilitando a assimilação do conteúdo.[3]

Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre os resultados desta experiência que tem modificado as aulas de história e colaborado para a formação de estudantes da educação básica, graduandos do curso de História e professora da rede estadual.

Considerações finais

Ademais, a perspectiva decolonial ainda está em processo de consolidação nas escolas, acompanhando as demandas levantadas pelo meio acadêmico, que busca aprofundar as discussões sobre a África para além das generalizações presentes na historiografia tradicional. Nossos esforços concentraram-se em contribuir para esse movimento por meio da elaboração de materiais didáticos que possibilitassem compreender a África como agente da história, em vez de retratá-la apenas como um sujeito passivo dos processos históricos. Ao longo do desenvolvimento dessas atividades, percebeu-se que a prática contribuiu para a formação não apenas dos estudantes da Educação Básica, mas também dos bolsistas do PIBID.

O planejamento das aulas, fundamentado nos conteúdos discutidos nos grupos de estudo,

[3] A atividade também ganhou uma versão para os alunos portadores de deficiência que fazem uso de material adaptado. Reduzimos o texto e colocamos em destaque as palavras-chave importantes para a reflexão proposta na atividade, como por exemplo, "trabalhos forçados" e "territórios dominados". Assim como na atividade anterior, nos preocupamos em trazer uma charge para ilustrar o conteúdo, de forma a auxiliar na resolução das questões propostas na atividade.

possibilitou a compreensão de que o currículo da Educação Básica ainda está alicerçado em perspectivas eurocêntricas. A partir dessa constatação, aprendemos a desenvolver estratégias de enfrentamento ao pensamento colonialista ainda presente nesse currículo, fortalecendo a relação entre universidade e escola, fundamental para a formação docente. Percebemos, também, a necessidade constante de didatizar as discussões acadêmicas para o contexto das aulas de História, tendo em vista que inserir os estudantes nessas reflexões também constitui uma prática decolonial, pois lhes oferece os referenciais teóricos necessários para desnaturalizar as desigualdades contemporâneas, compreendendo-as como heranças de uma estrutura histórica marcada pela colonialidade. As estratégias criadas pelo grupo, fundamentadas em metodologias participativas e dialógicas, mostram que é possível criar brechas para uma educação crítica e emancipadora, mesmo dentro de um sistema que ainda privilegia o controle e a linearidade.

Referências

BANIWA, G. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 9-32, 2023. DOI: 10.5216/rth.v26i1.76035. Disponível em: https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/76035. Acesso em: 8 jul. 2026.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidade). p. 223-246.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidade). p. 27-53.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/. Acesso em: 14 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Entre voos de águia e passos de elefante: caminhos da investigação na atualidade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

RIBEIRO JÚNIOR, F. de P.; ALMEIDA, I. B. da S. (org.). *Ensino de História em perspectiva decolonial*. São Leopoldo: Oikos, 2022. E-book. Disponível em: https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20em%20perspectiva%20decolonial%20-%20E-BOOK.pdf. Acesso em: 8 jul. 2026.

PROBLEMATIZANDO A HISTÓRIA ÚNICA: A MATEMÁTICA DA REPRESSÃO E A REEXISTÊNCIA QUILOMBOLA NA BALAIADA

Luan Pereira da Silva– Escola Estadual Segismundo Pereira – luanpereira181210@gmail.com
Izabel Luize Evaristo Gomes – Escola Estadual Segismundo Pereira – Izabelluizeeg@gmail.com

Simpósio Temático: 4 – Escola, diferenças e igualdades

Resumo
Este trabalho apresenta uma análise histórica e pedagógica da Balaiada, revolta popular ocorrida no Maranhão durante o século XIX, por meio do relato de criação de um infográfico interdisciplinar que articula conceitos de História e Estatística. A partir da contextualização socioeconômica da época marcada pelo declínio do açúcar e do algodão, pelo uso do trabalho escravizado e pela opressão das elites imperiais, expressa no recrutamento militar obrigatório, a proposta investiga como vaqueiros, quilombolas e sertanejos se uniram na luta por igualdade, justiça e melhores condições de vida. A integração do recurso estatístico ao estudo histórico permitiu quantificar e evidenciar a relevância da participação social, da resistência quilombola e dos impactos demográficos e econômicos do conflito no território maranhense. O objetivo principal do trabalho consiste em demonstrar como a linguagem infográfica potencializa a compreensão crítica de episódios históricos frequentemente marginalizados pela historiografia oficial. Por fim, destaca-se o impacto desta produção para uma educação antirracista e decolonial, ao dar visibilidade ao protagonismo dos povos negros, indígenas e das classes populares no combate às injustiças sociais e ao imperialismo. Dessa forma, o recurso estimula o pensamento crítico no ambiente escolar, desconstrói narrativas eurocêntricas e promove o resgate da memória de lutas populares como instrumento fundamental para a construção da cidadania e da equidade na sociedade contemporânea.

Palavras Chaves: Balaiada; Quilombolas; Infográfico.

Introdução

No âmbito do programa de Iniciação Científica Júnior, este trabalho insere-se no desenvolvimento de uma pesquisa focada na articulação entre o Ensino de História e a Educação Estatística, com vistas a fortalecer uma práxis pedagógica comprometida com a educação antirracista. A proposta central do projeto consiste em investigar como a integração entre dados quantitativos e narrativa histórica pode atuar no combate às desigualdades raciais e no fortalecimento

de uma reflexão crítica no ambiente escolar. Ao aliar a análise estatística à investigação dos processos sociais e lutas populares, busca-se oferecer subsídios metodológicos para que estudantes e educadores possam desconstruir visões estáticas e eurocêntricas sobre a formação da sociedade brasileira.

A fundamentação teórica deste estudo dialoga diretamente com o conceito de "Perigo da História Única", problematizado por Chimamanda Ngozi Adichie, que alerta para os riscos de se adotar uma única narrativa hegemônica como a verdade absoluta de um povo. Na historiografia tradicional brasileira, observa-se frequentemente um apagamento ou distorção sistemática da participação e da resistência de populações negras e indígenas. Episódios de luta por autonomia e justiça social são, muitas vezes, reduzidos a simples episódios de desordem ou silenciados nos livros didáticos, privando esses sujeitos históricos de seu papel de protagonismo na construção do país.

Diante desse cenário, emerge a seguinte problemática: como recontar a história das revoltas populares brasileiras — especificamente a Balaiada, ocorrida no Maranhão no século XIX — utilizando recursos da cultura popular, como a Literatura de Cordel, articulados à linguagem visual e aos dados estatísticos? O uso do cordel e do infográfico visual surge como uma alternativa pedagógica capaz de democratizar o acesso ao conhecimento, traduzindo dados e fatos históricos em uma linguagem acessível, sensível e engajadora para a comunidade escolar.

Por fim, este texto tem como objetivo descrever o processo de concepção, fundamentação e diagramação do infográfico desenvolvido ao longo da pesquisa. A produção visa sintetizar os aspectos históricos, sociais e numéricos da Balaiada, destacando a união de vaqueiros, quilombolas e sertanejos contra a opressão da elite imperial. O material resultante desse processo será exposto no evento Uno e Diverso, constituindo uma ferramenta prática de difusão científica e de promoção de uma reflexão antirracista e decolonial.

Para o alcance desse propósito, o presente artigo encontra-se estruturado em quatro seções fundamentais, além desta introdução. Na Fundamentação Teórica, discute-se a urgência de uma práxis educativa decolonial, apresentando a literatura de cordel e a Educação Estatística como instrumentos para denunciar o apagamento histórico e a 'matemática da repressão' do Estado imperial. Em seguida, a Metodologia detalha o percurso qualitativo e exploratório da pesquisa, descrevendo a arquitetura da informação e os eixos utilizados para a construção multissemiótica do infográfico. Na seção de Resultados e Discussão, analisa-se a materialização do material visual, destacando como o cruzamento entre os dados bélicos e a poesia atua como uma ferramenta de denúncia e instigação crítica para o público. Por fim, as Considerações Finais reafirmam o potencial dessa articulação interdisciplinar para o fortalecimento de uma educação antirracista e para a desconstrução das narrativas hegemônicas no ambiente escolar.

Fundamentação teórica

A construção de uma educação antirracista exige um compromisso irrevogável com a descolonização do saber, diretriz legal e política materializada pela Lei nº 10.639/03. Fruto da incansável luta histórica do Movimento Negro brasileiro, essa legislação tensiona os currículos e materiais didáticos que, por séculos, consolidaram uma narrativa eurocêntrica, romantizando o processo de colonização e silenciando as violências cometidas contra os povos indígenas e a população negra. Para combater o "perigo da história única", que reduz existências plurais a estereótipos de subalternidade e passividade, é necessário recorrer a fontes de saberes contra-hegemônicas. Ao fazê-lo, devolve-se o protagonismo a sujeitos historicamente invisibilizados. Nesse sentido, este trabalho fundamenta-se na urgência de recontar a história nacional a partir das vozes daqueles que resistiram à opressão colonial e imperial, utilizando o cruzamento entre fontes literárias populares e a análise crítica de dados para evidenciar as raízes estruturais do racismo e da violência de Estado no Brasil.

A literatura de cordel desponta neste cenário como um instrumento vital de memória oral e de resistência epistêmica. Ao fugir da formalidade acadêmica tradicional, o cordel traduz a dor, a contínua luta de resistência dos escravizados e a ancestralidade em versos que alcançam o povo, registrando narrativas que a historiografia oficial tentou apagar. Para a elaboração do infográfico, escolheu-se retratar a Balaiada, revolta popular ocorrida no Maranhão no final da década de 1830. Conforme narrado nos versos de cordel, o conflito teve origem na profunda desigualdade socioeconômica e na exploração brutal do trabalho de pessoas escravizadas e trabalhadores livres empobrecidos, cuja insatisfação foi agravada pelas imposições autoritárias da elite local e pelo recrutamento militar obrigatório imposto pelo Império.

O estopim da revolta ocorreu quando a opressão da elite e os abusos das forças de segurança levaram vaqueiros, quilombolas e sertanejos a se levantarem em armas. Ao fazerem isso, deram continuidade a uma longa tradição de insurgência negra, organizando uma resistência de grande escala que tomou a cidade de Caxias e governou a região por meses.

O cordel desmistifica a falsa ideia de uma transição imperial pacífica e expõe a crueldade da resposta do governo central, que mobilizou o exército para reprimir violentamente os revoltosos, ardilosamente rotulados pelas elites como criminosos e desordeiros. Ao recontar esse conflito e resgatar a união de sujeitos subalternizados contra o poder vigente, a poesia atua como um documento de denúncia. Utilizar essa obra como base para a nossa produção visual significa assumir uma postura decolonial, recusando o apagamento dos quilombolas e sertanejos e reverenciando sua coragem na busca por dignidade em meados do século XIX.

Para que a educação antirracista exigida pela Lei 10.639/03 seja efetiva, a narrativa histórica precisa estar aliada a uma leitura crítica da realidade, papel que é brilhantemente cumprido pela articulação entre o Ensino de História e a Educação Estatística. Tradicionalmente vista como uma ciência exata e neutra, a estatística, quando aplicada ao contexto das relações étnico-raciais e

coloniais, revela o que chamamos de Matemática da Repressão. Os números são essenciais para dimensionar a violência de Estado e a disparidade de forças do exército imperial contra populações oprimidas que ousaram reivindicar sua humanidade.

No caso da Balaiada, a desproporção bélica e demográfica é um dado fundamental que escancara a dimensão da repressão: de um lado, grupos populares armados de forma improvisada; do outro, tropas estatais organizadas, armadas e financiadas pela elite imperial. A estatística ajuda a traduzir o impacto devastador dessa assimetria, permitindo quantificar a extensão do conflito ao longo de três anos, o contingente de escravizados e quilombolas mobilizados e o saldo das vidas ceifadas na contenção da revolta.

Ao transpor essas proporções para o infográfico, transformamos dados mortos em denúncia visual ativa. Assim, a Educação Estatística deixa de ser apenas a contagem de fatos e passa a ser uma ferramenta política. Ela permite aos estudantes e ao público do evento visualizar, de forma chocante e incontestável, a escala do apagamento da resistência afro-brasileira e sertaneja. Prova-se, com isso, que as desigualdades e o racismo estrutural do presente, opressões tão duramente combatidas pelas pautas do Movimento Negro contemporâneo, são resultados diretos de uma matemática colonial e imperial projetada para exterminar e silenciar aqueles que sempre resistiram.

Metodologia

Antes de detalhar os procedimentos técnicos de elaboração do infográfico, cumpre ressaltar que este artigo materializa e retoma o processo investigativo desenvolvido no âmbito do programa de Iniciação Científica Júnior. O eixo central dessa pesquisa consiste em estabelecer um diálogo rigoroso entre o Ensino de História e a Educação Estatística, estruturado de forma fundamentalmente interdisciplinar e cooperativa. A dinâmica de trabalho e formação ancorou-se em encontros presenciais realizados quinzenalmente no ambiente universitário. Desse modo, a presente atividade de construção visual não constitui um ato metodológico isolado, mas busca sistematizar e traduzir os múltiplos conhecimentos, diálogos e debates acumulados e amadurecidos ao longo dessa jornada formativa coletiva.

Sob esse alicerce cooperativo, esta pesquisa possui natureza qualitativa e exploratória, baseando-se na análise bibliográfica e na produção de material visual multissemiótico. Os instrumentos empregados envolveram a literatura de cordel como fonte primária de dados históricos, além do uso de plataformas digitais de design gráfico para a materialização da pesquisa. O processo criativo e analítico foi iniciado com a leitura exploratória da obra "Revoltas Populares no Cordel", com foco especial no capítulo dedicado à Balaiada, ocorrida no Maranhão. Durante essa etapa de leitura, a dupla debateu e selecionou os dados mais contundentes do texto, buscando extrair a essência do conflito, os atores envolvidos (vaqueiros, quilombolas, sertanejos e a elite imperial) e as dimensões da violência empregada pelas forças do governo, elementos fundamentais para quebrar a narrativa histórica hegemônica.

A partir das informações selecionadas, a dupla organizou a "Arquitetura da Informação", que funcionou como o roteiro estrutural do infográfico. O conteúdo foi dividido estrategicamente em quatro blocos visuais de impacto: o "Cabeçalho", desenhado para anunciar o nome da revolta com destaque e situar o espectador no contexto temporal e geográfico (Maranhão, século XIX); "O Conflito", um espaço textual reduzido para explicar a oposição entre a opressão da elite local/império e a resistência armada popular; a "Matemática da Repressão", na qual as informações sobre a assimetria das forças armadas e o impacto demográfico do conflito foram transformadas em dados quantitativos visuais; e a "Escolha da Estrofe Poética", que reservou um espaço de destaque para os versos do cordel que melhor sintetizavam a luta e a união dos povos subalternizados, garantindo o apelo emocional da peça.

Resultados e discussão

O principal resultado desta pesquisa materializa-se no infográfico finalizado sobre a Balaiada, que transcendeu a condição de mero resumo acadêmico para se consolidar como uma ferramenta de denúncia visual e de profunda ressignificação identitária. Na organização do material, o bloco destinado à "Matemática da Repressão" revelou-se o ponto de maior impacto analítico. Para evidenciar a brutalidade do Estado imperial e da elite latifundiária, o infográfico contrapôs quantitativamente e visualmente o poderio bélico e a estrutura governamental às forças populares compostas por vaqueiros, quilombolas e sertanejos empobrecidos. Esse choque visual exige do leitor um exercício ativo: o de *desaprender* a passividade e a subalternidade impostas pela história oficial para, em seguida, *reaprender* a agência, a inteligência estratégica e a força organizacional dessas populações.

A dimensão estatística da repressão foi ilustrada a partir das métricas e dados históricos trazidos pelo próprio contexto da revolta e resgatados no cordel, que relata o saldo trágico de um conflito que durou cerca de três anos (1838 a 1841) no Maranhão. Ao transformar essas proporções de forças e a escala temporal da guerra em dados visuais e quantitativos, o material conseguiu dimensionar para o leitor o tamanho do confronto e da violência de Estado. Contudo, mais do que focar na vitimização, essa exposição quantitativa reforça a magnitude da resistência. Fica evidente que a consolidação do Império no Brasil não ocorreu de forma pacífica, mas esbarrou na força implacável das lutas populares. Esse resgate atua diretamente na exaltação da *negritude*, mostrando que a história afro-brasileira é, fundamentalmente, uma história de luta altiva, resistência quilombola e recusa absoluta à submissão estrutural.

Para ancorar o peso dos dados numéricos na sensibilidade humana e na afirmação identitária, a "Escolha da Estrofe Poética" cumpriu um papel central na discussão dos resultados. As estrofes selecionadas para ocupar o centro do infográfico denunciam a exploração e celebram a positividade da união dos oprimidos, como nos versos: *"Eis que surge Balaiada. / Uma revolta popular. / Com vaqueiros, quilombolas / e sertanejos a lutar / contra toda exploração / e a elite do lugar"*. A inserção

direta dessa poética no design desconstruiu imediatamente qualquer narrativa hegemônica que tentasse rotular os revoltosos apenas como criminosos ou desordeiros, devolvendo a dignidade a esses sujeitos e reafirmando o orgulho de ser negro/a e sertanejo/a. A união entre o rigor do dado e a força do verso consolidou a proposta de uma "desobediência epistêmica", provando que a literatura popular de cordel é um documento histórico válido e potente para alicerçar a educação antirracista.

Por fim, a concepção do infográfico para a exposição no "Varal de Ideias" incluiu uma estratégia direta de interação com o público, visando expandir a discussão para além do evento histórico. No rodapé do material, foi inserida uma provocação em destaque: *"Se no passado as armas do Império tentaram calar os balaios, quais são as vozes populares, negras e quilombolas que o Estado e as elites tentam silenciar hoje?"*. A expectativa com essa abordagem é que o espectador, ao caminhar pela exposição, seja retirado de uma postura passiva de contemplação e instigado a conectar as opressões do século XIX com as violências estruturais do presente, reconhecendo as potências contemporâneas que continuam a resistir e a brilhar.

Dessa forma, o resultado do trabalho atinge seu objetivo político e pedagógico, utilizando a história, a arte e a estatística não apenas para recontar o que passou, mas para fomentar uma postura crítica no espaço escolar, transformando-o em um território onde *desaprender* o racismo e *reaprender* a beleza, a potência e a positividade da negritude tornam-se práticas vivas e cotidianas.

Considerações finais

As considerações finais deste relato reafirmam a potência do programa de Iniciação Científica Júnior como um espaço ativo de desobediência epistêmica e transformação social. A integração sistemática e cooperativa entre o Ensino de História, a Educação Estatística e a cultura popular, consolidada ao longo dos encontros e debates na universidade, demonstra que a pesquisa escolar pode e deve ser uma práxis educativa decolonial, acessível e politicamente comprometida. A experiência central desta atividade — traduzir a complexidade histórica e o peso dramático da Balaiada para a linguagem visual multissemiótica de um infográfico — atingiu o seu propósito fundamental: aliar o rigor dos dados quantitativos à sensibilidade da literatura de cordel para denunciar a "matemática da repressão". Esse criterioso processo de curadoria permitiu não apenas o resgate da memória da resistência negra, quilombola e sertaneja, mas também a compreensão crítica de como o território brasileiro foi forjado por meio da violência, do silenciamento e da exploração das classes populares.

A socialização dos resultados desta pesquisa no Simpósio Temático, durante o evento Uno e Diverso, cumpre uma função política e acadêmica indispensável: retirar a luta das populações subalternizadas das margens e colocá-la no centro do debate científico e educacional. Ao compartilhar esse material nesse espaço de diálogo, combate-se ativamente o perigo da história única e promove-se a urgência de uma educação genuinamente antirracista, em estrita consonância com a Lei nº 10.639/03 e com as pautas históricas de resistência do Movimento Negro. Ao confrontar o

público do simpósio com os dados estatísticos da opressão imperial e com a força da poética popular, o infográfico atua como uma ferramenta viva de denúncia contra o apagamento histórico imposto pelas narrativas hegemônicas eurocêntricas.

Conclui-se, portanto, que trazer à luz o protagonismo, a coragem e a positividade de existências historicamente invisibilizadas transcende o mero exercício de revisão do passado. Trata-se de um movimento pedagógico fundamental para *desaprender* o racismo estrutural naturalizado e *reaprender* a valorizar a potência, a inteligência estratégica e a dignidade da negritude e dos povos originários. Somente ao reconhecer essas vozes e dimensionar suas lutas será possível formar estudantes críticos, capazes de identificar, questionar e desmantelar as estruturas racistas e coloniais que ainda ecoam na sociedade contemporânea, pavimentando o caminho para uma cidadania pautada na equidade e na justiça social plena.

Referências

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

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

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

JANOTTI, Maria de Lourdes M. **A Balaiada**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Tudo é História).

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

OLIVEIRA, Pedro de Albuquerque. **Revoltas populares no cordel**: a Balaiada. [S. l.: s. n.], 2023.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS A PARTIR DE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE MULHERES NEGRAS NA CIÊNCIA COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ana Flávia Borges de Oliveira – UFU – anaflaviaborges97@hotmail.com
Adriany de Ávila Melo Sampaio – UFU – adrianyavila2@gmail.com

Simpósio Temático: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
O presente trabalho discute uma experiência pedagógica desenvolvida em um Projeto de Extensão "Dandara de Palmares Brasil", desenvolvido em uma escola da rede pública de Uberlândia/MG, com turmas do Ensino Fundamental. A partir da leitura e da contação de histórias do livro Mulheres negras que mudaram o mundo (Adams; Philip, 2023), buscou-se promover reflexões sobre a representatividade, ciência e território, romper estereótipos, fortalecer a autoestima, articulando o Ensino de Geografia às discussões étnico-raciais. O livro, uma vez que foi produzido por autoras brancas, evidencia que as narrativas biográficas permitiram o reconhecimento de trajetórias de mulheres negras na ciência e em outras áreas do conhecimento, possibilitando aos estudantes a valorização de saberes historicamente silenciados. A metodologia da contação de histórias foi utilizada como prática educativa de mediação e sensibilização, fomentando o pensamento geográfico ao relacionar as vivências das personagens com o território, as desigualdades espaciais e as possibilidades de resistência. A proposta dialoga com as competências gerais e específicas da BNCC para Geografia, sobretudo aquelas que enfatizam o reconhecimento das identidades, da diversidade cultural e da relação entre sociedade e natureza. A pesquisa, de natureza qualitativa, articula conceitos como interseccionalidade, racismo genderizado, imagens de controle e epistemicídio, com base em autoras negras. Os resultados evidenciam o impacto das ações na construção de referências identitárias e acadêmicas para crianças negras, sobretudo meninas, apontando para a importância de uma educação geográfica crítica, plural e comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural.

Palavras–chave: Educação antirracista; Interseccionalidade; Representatividade.

Introdução

Pensar o Ensino de Geografia a partir de uma perspectiva antirracista é reconhecer que o espaço geográfico é atravessado por relações de poder, desigualdade e resistência. Assim, práticas pedagógicas que valorizem as experiências e saberes das populações negras tornam-se fundamentais para construir novas formas de compreender o território e o mundo. Neste sentido, a contação de

histórias surge como uma estratégia pedagógica capaz de aproximar os estudantes de narrativas que rompem com os silenciamentos e reafirmam a presença das mulheres negras como produtoras de conhecimento.

Durante o período da escravização (1550-1888) e nos contextos pós-abolicionistas, o corpo da mulher negra foi historicamente tratado como mercadoria e propriedade, utilizado para reprodução, trabalho forçado e abuso sexual, constantemente desumanizadas e na função de servidão. Mesmo nos períodos atuais, o corpo negro feminino ainda continua sendo objetificado, sendo atualizado de estereótipos mais sutis e complexos que operam na sociedade, ocupando espaços de menor prestígio e baixas remunerações (Silva, 2016).

Segundo Collins (2019), estereótipos raciais e sexuais que subalternizam as mulheres negras configuram em imagens de controle, fixando-as em papéis de hipersexualizadas, servis ou agressivas, reforçando a ideia de que são objetos de consumo, entretenimento e dominação. Essas imagens são reproduzidas cotidianamente pelas mídias em geral e pelo sistema educacional através de figuras presentes nos livros didáticos, contribuindo para a manutenção do racismo estrutural (Almeida, 2019) e da invisibilidade do conhecimento dessas mulheres negras.

A mulher negra é quase sempre associada aos trabalhos de limpeza e cuidados com a casa, como uma "mãe preta" ou como objeto sexual, desde o período da escravização (Gonzalez, 1984). Por mais que possa ter ocorrido mudanças nestas representações, ainda é comum presenciar imagens de mulheres submissas, em trabalhos análogos à escravização ou em ocupações com baixa remuneração. Sendo que estes espaços sociais são impostos à mulher negra, que ao longo da história do Brasil foi excluída dos bancos escolares, além de não ter direito a conhecer a história de seus ancestrais africanos como protagonistas.

Um dos efeitos do racismo é o silenciamento, a invisibilidade e a exclusão de mulheres negras nos espaços sociais, fazendo com que elas aceitem essa posição que foi imposta, não se reconheçam como são e que continuem seguindo os anseios do grupo dominante. A pouca presença de mulheres negras e pobres, bem como a ausência de reconhecimento daquelas que conseguiram romper as barreiras e acessar o espaço de produção de conhecimento, em sua maioria ocupados por pessoas brancas, reflete a exclusão que permeia a sociedade. A negação da presença negra nestes espaços ocorre de diferentes formas, sutis e veladas, pois principalmente, as mulheres negras estão na base das pirâmides sociais e são as mais estigmatizadas.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as potencialidades do livro "Mulheres Negras que Mudaram o Mundo", de Julia Adams e Claire Philip (2023), como recurso didático e pedagógico nas aulas de Geografia, a partir de uma abordagem antirracista, interseccional e voltada à valorização da diversidade. Foi ilustrado por Louise Wright e Isabel Muñoz (2023) que tem como ideia principal destacar, valorizar e dar visibilidade à trajetória de mulheres negras que fizeram e fazem história, mostrando suas contribuições e conquistas em diferentes áreas do conhecimento, seja na arte, na ciência, no esporte, na educação, no ativismo ou na política, rompendo com estereótipos e destacando os impactos de suas ações na sociedade. O livro busca combater o

apagamento histórico, inspirar e encorajar meninas negras que podem ser protagonistas de suas próprias histórias e de mudanças no mundo.

Como metodologia, o estudo foi de caráter qualitativo-descritivo e teve como base a pesquisa bibliográfica. Este artigo traz a discussão do lugar social das mulheres negras na ciência, analisando como suas trajetórias são atravessadas por silenciamentos históricos e múltiplas opressões estruturais, além de abordar o conceito de interseccionalidade, com base em intelectuais negras, e o racismo genderizado que incide sobre essas mulheres, ou seja, são simultaneamente atingidas pelos marcadores de opressão do racismo e do sexismo, o que aprofunda as barreiras para seu acesso, permanência e reconhecimento na ciência.

Ao relacionar as trajetórias de cientistas negras com a Geografia, é possível compreender como o território, entendido como espaço de poder, exclusão e resistência influencia as oportunidades e as trajetórias das mulheres na ciência. Assim, a atividade busca articular o conteúdo geográfico com reflexões sobre desigualdades espaciais e raciais no acesso à educação e à produção científica.

Saberes de mulheres negras na ciência: a Contação de Histórias como prática antirracista nas aulas de Geografia

Quando olhamos para os livros infantis escritos em décadas anteriores, a população negra, principalmente as mulheres negras, eram representadas de forma estereotipada, associadas a contextos de violência, subalternidade, de dor, e em muitos casos, sequer apareciam, sendo completamente excluídas das narrativas e das imagens. Essa ausência ou representações negativas reforçam o silenciamento, que contribuiu para a construção de uma infância racializada marcada pela falta de representatividade negra e por um padrão de beleza branco, eurocêntrico, inteligência e heroísmo, enquanto os corpos negros femininos eram desumanizados ou invisibilizados.

A Lei 10.639/2003, altera o artigo 26-A que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. No ano de 2008, foi aprovada a Lei n° 11.645/2008, alterando o artigo 26-A da LDB e inserindo a obrigatoriedade da história e cultura indígena no currículo da rede de ensino (Oliveira, 2019). As leis surgem para romper com esse apagamento e silenciamento da identidade, da cultura e da história africana, afrobrasileira e indígena, porém ainda não são implementadas na sua totalidade, pois ainda há um descaso, recusa e falta de letramento racial de gestores e professores no ambiente escolar.

Como uma das necessidades de inserir as legislações no Ensino de Geografia, foi desenvolvido pela coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral (GPEGPSHI), no Laboratório de Geografia e Educação Popular (LAGEPOP), do Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva (IGESC) da Universidade Federal de Uberlândia, o Projeto de Pesquisa e Extensão "Dandara de Palmares Brasil: formação continuada de professores da educação básica nas perspectivas inclusivas antirracistas, antimachistas, anticapacitistas e antilgbtifóbicas.

O projeto teve duração de dois anos, entre 2022 e 2024, e desenvolveu uma série de atividades voltadas a formação antirracista. Dentre as atividades realizadas, destacam-se grupos de estudos com leituras e debate de artigos e obras acadêmicas, além cursos presenciais e remotos de formação continuada para professores da rede pública de ensino e a estudantes interessados na temática étnico-racial, de gênero e de inclusão. Essas iniciativas contribuíram para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial, o reconhecimento da diversidade e a valorização das identidades de grupos minoritários no ambiente escolar, considerado como um "espaço que interfere na construção da identidade negra" (Gomes, 2003, p. 171-172).

Uma das atividades desenvolvidas do Projeto "Dandara", em apoio aos dois discentes bolsistas de graduação em Geografia, foi realizada com turmas de 5° ao 9° ano do Ensino Fundamental, na modalidade regular e integral de uma escola estadual urbana em Uberlândia/MG. Constituiu na contação de histórias a partir do livro (Figura 1) "Mulheres negras que mudaram o mundo" (Adams; Philip, 2023), com foco em mulheres negras na ciência, realizada no mês de setembro de 2024.

Complementando essa atividade, no âmbito de um novo Projeto "Zumbi dos Palmares e outras histórias de quilombos: memória de lutas, esperança e ancestralidade", desenvolvido entre os anos de 2024 e 2025, foi realizada, em março de 2025, em comemoração ao Dia Internacional das Mulheres na escola, foi promovida uma "Palestra Antirracista" sobre as mulheres brasileiras que são referências em diversas áreas do conhecimento. O principal objetivo das atividades foi apresentar as trajetórias dessas mulheres e destacar suas contribuições para o mundo, promovendo a valorização das representações positivas, romper com os estereótipos raciais e de gênero, fortalecer o pertencimento e autoestima e ampliar os conhecimentos dos estudantes negros, principalmente meninas negras, sobre protagonismos negros no campo científico.

Figura 1 - Capa do livro "Mulheres negras que mudaram o mundo"

Fonte: Adams; Philip, 2023, capa

Na capa do livro, é possível perceber a presença de algumas mulheres negras que ao longo da história, deixaram um legado em diversas áreas e contribuíram para mudar o mundo. No livro é contada a história de vinte e duas mulheres negras, algumas delas incluem: Rosa Parks (1913-2005), conhecida por seu ato de resistência no movimento pelos direitos civis nos EUA; Nina Simone (1933-2003), cantora, musicista e ativista importante para o movimento pelos direitos civis nos EUA, no qual usou sua música como forma de protesto, de denúncia ao racismo e a segregação; Harriet Tubman (c. 1822-1913), abolicionista e ativista que ajudou escravizados a fugir para a liberdade; Marta (1986-) , jogadora de futebol da seleção brasileira que desafiou as normas socioculturais e estereótipos de gênero para estar inserido em um esporte considerado de homens (Adams; Philip, 2023).

Para abordar a trajetória de mulheres negras no contexto escolar, o professor de Geografia pode aproveitar de datas comemorativas significativas, como o dia 8 de março (Dia Internacional das Mulheres), e o dia 25 de julho, quando se celebra o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. Esses marcos simbólicos oferecem oportunidades pedagógicas para implementação da Lei 10639/2003 nas aulas, além de promover reflexões e críticas sobre a questão de gênero, raça e desigualdade, reconhecimento da mulher negra em todos os espaços, como também a valorização do protagonismo histórico e contemporâneo na sociedade.

Para a contação de histórias do livro "Mulheres negras que mudaram o mundo" (Adams; Philip, 2023) nas salas de aula, foram selecionadas três mulheres negras cientistas, como a matemática, Katherine G. Johnson (1918-2020), a engenheira química, Dorothy Johnson Vaughan (1910-2008) que foram figuras importantes na NASA durante a corrida espacial, superando barreiras de gênero e raça para contribuir para as missões espaciais, incluindo a chegada do homem à Lua. E a química, Alice Augusta Ball (1892-1916) que fez história com seu tratamento revolucionário para a lepra (hanseníase), conhecido como 'Método de Ball' (Adams; Philip, 2023).

Em um primeiro momento da atividade, os estudantes foram questionados se conheciam alguma mulher negra importante em alguma área de conhecimento. Entre as respostas, foram citadas as cantoras Iza e Ludmilla, a jogadora de futebol Marta, a ginasta Rebeca Andrade, e em algumas turmas, a própria mãe foi mencionada como referência positiva e determinadas na família. Essa etapa inicial foi essencial para identificar o conhecimento prévio sobre a representatividade feminina negra e dialogar sobre identidade, pertencimento e protagonismo negro.

No segundo momento, os discentes bolsistas do Projeto apresentaram previamente o livro "Mulheres negras que mudaram o mundo" (Adams; Philip, 2023), destacando que a obra trazia trajetórias de mulheres negras importantes em diversas áreas e que, transformaram o mundo de alguma maneira. Outra questão levantada aos estudantes foi sobre o conhecimento das cientistas Katherine G. Johnson (1918-2020), Dorothy Johnson Vaughan (1910-2008) e Alice Augusta Ball (1892-1916), apresentando algumas imagens dessas mulheres. As respostas destacaram que as cientistas Katherine e Dorothy eram as mais conhecidas, porque a maioria dos estudantes já assistiram ao filme *Estrelas além do tempo* (2016), que narra a história dessas mulheres na NASA.

Em um terceiro momento, foi realizada a contação de histórias sobre a trajetória dessas três mulheres negras no campo científico, no qual os estudantes ouviram atentamente as histórias, demonstrando interesse diante das narrativas. Após a escuta, os discentes falaram sobre a possibilidade de construir novas referências e a valorização da presença de mulheres negras em espaços historicamente marcados pela exclusão racial e de gênero.

Após a conversa, os discentes propuseram uma atividade pedagógica de encerramento, no qual os estudantes deveriam expressar, em forma de desenho, frases e/ou pequenos textos, o que entenderam das histórias ou representar uma figura feminina importante que considerassem importante em alguma área de conhecimento (Figura 2). Foram disponibilizados aos estudantes, folhas de papel sulfite, giz de cera e lápis de cor para a realização da atividade. Muitos dos estudantes solicitaram folhear o livro, a fim de conhecer as outras histórias e utilizar as imagens referência para os seus desenhos.

Figura 2– Resultados da atividade sobre a Contação de História

Fonte: Estudantes do 4° ano Regular, 2024

Após o desenvolvimento da prática, foi observado a partir dos desenhos, que os estudantes representaram as mulheres negras cientistas, dando atenção à tonalidade da pele, ao cabelo cacheado ou crespo e a outros traços negroides. Isso mostra não apenas o envolvimento dos estudantes com as histórias, mas também um processo de identificação positiva com as pessoas negras, que são invisibilizadas ou representadas de forma estereotipadas nos livros didáticos.

Essa interdisciplinaridade demonstra o interesse despertado pela temática étnico-racial e o uso da contação de histórias como recurso pedagógico para o fortalecimento da autoestima das crianças negras, além do combate ao racismo no espaço escolar e da valorização da diversidade e do papel social das mulheres negras na sociedade.

Nas aulas de Geografia, é um fundamental que histórias de mulheres negras importantes no mundo sejam contadas, sejam mais conhecidas e valorizadas, promovendo a inclusão e a diversidade no campo científico e na sociedade, contribuindo para uma formação escolar mais crítica, inclusiva e antirracista.

Nesse contexto, o ensino de Geografia pode ser um espaço de ruptura e reconstrução, ao permitir que estudantes percebam as desigualdades socioespaciais e raciais e reconheçam o território como lugar de resistência e memória. A contação de histórias, ao narrar as trajetórias de mulheres negras cientistas, dialoga com o pensamento geográfico ao evidenciar as condições históricas e espaciais em que essas mulheres produziram ciência, rompendo barreiras raciais e de gênero.

Quanto a "Palestra Antirracista" que foi realizada no mês de março/2025, na semana do Dia Internacional das Mulheres na escola, como parte das atividades do Projeto "Zumbi dos Palmares e outras histórias de quilombos: memória de lutas, esperança e ancestralidade", os discentes bolsistas do Projeto selecionou dez mulheres brasileiras que se destacam em diversas áreas do conhecimento, aumentando as referências positivas dos estudantes. Ao final da atividade, também foi proposto a produção de desenhos, em que cada estudante da turma escolhia uma das mulheres apresentadas, ou outra figura feminina de sua escolha, para serem representadas como uma fonte de inspiração. Entre os diversos desenhos recebidos e analisados, observou-se que a maioria das representações apontava a cantora Ludmilla como uma importante referência, o que evidencia a identificação de muitas estudantes com mulheres negras da atualidade.

A cantora Ludmilla marca território como referência de mulher negra e lésbica. A escolha recorrente da cantora como referência por parte de meninas negras pode ser compreendida a partir do conceito de interseccionalidade (Crenshaw, 2002), que analisa como as opressões de raça, gênero, sexualidade e classe se entrelaçam e afetam de maneira específica determinados grupos sociais, como por exemplo, as mulheres negras e lésbicas. Em uma sociedade onde a branquitude ainda domina os espaços de prestígio e os currículos escolares, a cantora Ludmilla representa uma ruptura com esses padrões ao ocupar com protagonismo o cenário musical, sendo uma mulher negra, periférica e LGBTQIA+.

Sua imagem torna-se uma referência acessível e positiva para meninas negras que, muitas vezes, não se veem representadas ne mídia em geral. Assim, a escolha por Ludmilla revela tanto a potência da representatividade negra na cultura popular quanto a ausência de outras referências negras femininas em espaços legitimados socialmente, evidenciando como os marcadores interseccionais moldam o imaginário social e as possibilidades de identificação simbólica. Valorizar essa escolha, mostra que muitas crianças negras estão se aceitando mais e têm em quem se espelhar, mesmo que, seja apenas no campo artístico.

A contação de histórias das narrativas bibliográficas das trajetórias de mulheres negras cientistas desenvolvem competências previstas na BNCC (2017), no qual define que o Ensino de Geografia contribui para que os estudantes compreendem o espaço geográfico como produto das

relações entre sociedade e natureza, além de analisar as desigualdades raciais e de gênero e reconhecer a presença histórica e contemporânea das mulheres negras nos diferentes espaços do saber e do território.

Nas aulas de Geografia, é um fundamental que histórias de mulheres negras importantes no mundo sejam contadas, sejam mais conhecidas e valorizadas, promovendo a inclusão e a diversidade no campo científico e na sociedade, contribuindo para uma formação escolar mais crítica, inclusiva e antirracista.

Segundo Ribeiro (2022, p. 36), "a Geografia é essa ciência que permite trazer um novo olhar para a dimensão espacial dos conflitos e as contradições da sociedade. É resistência possibilitando o desenvolvimento de uma Geografia Negra", [...] "é levar as obras de geógrafos/as negros/as como referencial teórico para sala de aula, e mostrar que existem pessoas negras intelectuais e produtoras de conhecimentos" (p. 51).

A inserção das Geografias Negras no ensino de Geografia é fundamental para a construção de uma prática pedagógica antirracista, crítica e comprometida com a justiça social, além de dar voz e protagonismo a tantas intelectuais negras. Nesse sentido, são formadas por várias possibilidades de narrativas contra ao discurso de ódio e práticas racistas capazes de fortalecer identidades, combater estereótipos e formar cidadãos mais conscientes das desigualdades e resistências que marcam o espaço geográfico.

Considerações finais

A presença de mulheres negras na ciência e na academia representa não apenas um avanço, mas também um ato político de resistência em reconhecer seus saberes como legítimos, seus corpos como produtores de conhecimento e suas narrativas como fundamentais para uma ciência plural, transformadora e antirracista.

Ao utilizar a contação de histórias como prática antirracista no Ensino de Geografia, é pensar em uma ciência comprometida com a superação de discursos excludentes e assumir a necessidade de construir outras perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar. Isso implica valorizar temas e sujeitos historicamente silenciados, reconhecendo a diversidade de experiências que compõem o território e promovendo uma leitura de mundo mais crítica, plural e inclusiva. Ao romper com abordagens tradicionais e eurocentradas, o ensino de Geografia pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu lugar no mundo, capazes de reconhecer as desigualdades socioespaciais e de se posicionar frente às opressões.

A experiência demonstrou que a contação de histórias baseada em narrativas biográficas de mulheres negras é uma prática importante para o ensino de Geografia, pois promove o diálogo entre representatividade, território e conhecimento científico. Alinhada às competências da BNCC, essa proposta amplia a compreensão de mundo dos estudantes e fortalece uma educação comprometida com a justiça racial, social e epistêmica. Assim, contar histórias torna-se um gesto político e

pedagógico: contar para reexistir, para que as vozes negras ocupem, também, os espaços do saber e do ensino de Geografia.

Agradecimentos
O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Brasil. Processo n° 5.10/2022.

Referências

ADAMS, Julia; PHILIP, Claire. **Mulheres negras que mudaram o mundo**. Tradução de Guilherme Kasmanas, Aline Coelho; ilustrações de Louise Wright, Isabel Muñoz, 1 ed., Cotia, SP: Pé da Letra, 2023, 32p.
ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.
COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 493p. Tradução Jamille Pinheiro Dias.
GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, 29: 167-182, 2003.
GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.
OLIVEIRA, Ana Flávia Borges de. **A representação do negro no livro didático de Geografia do 8° Ano do Ensino Fundamental**. 2019. 46 f. Monografia (Graduação em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
SILVA, Daiane Severo da. **Gênero, Raça e Classe**: Discursos de Mulheres Negras Acadêmicas e Mulheres Negras Comunitárias. São Leopoldo, 115p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2016. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5179/DAIANE%20SEVERO%20DA%20SILVA_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRANQUITUDE E TERRITÓRIOS DE PODER: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Gleiciane Nascimento da Silva – LAGEPOP/IGESC/UFU – gleiciane838@gmail.com
Gabriela Cândido Silva – PPGEO/IGESC/UFU – gabrielasilcandi@gmail.com
Adriany de Ávila Melo Sampaio – UFU – adrianyavila2@gmail.com

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo

O presente estudo analisa a branquitude como estrutura de poder que organiza o território e as dinâmicas socioespaciais brasileiras, naturalizando privilégios e processos de exclusão. A pesquisa articula o conceito de "pacto da branquitude", de Cida Bento, com a teoria do espaço geográfico de Milton Santos e com contribuições de perspectivas decoloniais presentes nas obras de Antônio Bispo dos Santos e Bárbara Carine. O objetivo é discutir como a branquitude influencia a produção do espaço, a ocupação urbana, a construção da memória coletiva e a configuração das instituições, contribuindo para a reprodução de desigualdades raciais. A metodologia consiste na elaboração de uma oficina pedagógica participativa que utiliza a cartografia crítica e a análise de paisagens como estratégias para problematizar relações entre território, poder e racialidade. A discussão propõe uma aproximação entre Geografia Crítica, educação antirracista e os princípios da ODS 18 (Igualdade Étnico-Racial), compreendendo-a como importante referência para a promoção da justiça espacial e da equidade racial. Em diálogo com o centenário de Milton Santos, o trabalho reafirma a necessidade de incorporar a dimensão racial às análises geográficas sobre a produção do espaço.

Palavras–chave: Geografia Crítica; Justiça Espacial; ODS 18.

Introdução

A produção do espaço geográfico é indissociável das relações de poder que estruturam a sociedade. Como afirma Santos (2007), o espaço deve ser compreendido como um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, os quais não podem ser analisados de forma isolada, mas sim como o quadro único e dinâmico no qual a história humana e suas contradições se realizam. Tradicionalmente, contudo, a análise socioespacial tendeu a focar na categoria de classe como o principal vetor dessas contradições, frequentemente tratando a dimensão racial sob um prisma de neutralidade ou como um mero subproduto econômico. É

necessário compreender que, os sistemas de objetos e ações que o constituem são profundamente racializados.

As relações raciais não apenas se manifestam no território, mas utilizam-se dele como um mecanismo ativo de reprodução e perpetuação de assimetrias. Nesse cenário, emerge a necessidade de investigar a espacialidade a partir dos Estudos Críticos da Branquitude, compreendendo o "ser branco" não como um dado biológico, mas como um lugar de privilégio estrutural que molda as formas e os fluxos do espaço geográfico.

> De fato, branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais. Ruth Frankenberg chama a atenção para branquitude como um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais. É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade. (Bento, 2022, p. 62)

A organização do espaço geográfico brasileiro não constitui um fenômeno neutro, mas expressa relações de poder historicamente construídas e continuamente reproduzidas. Nesse contexto, a branquitude, conforme discutida por Bento (2022), pode ser compreendida como uma estrutura social que naturaliza privilégios raciais e assegura a manutenção de posições de prestígio e poder por determinados grupos sociais. Embora as desigualdades raciais sejam amplamente reconhecidas em diferentes campos do conhecimento, sua incorporação às análises geográficas ainda enfrenta desafios, especialmente quando se trata de compreender como tais desigualdades se materializam no território.

Historicamente, o padrão civilizatório eurocêntrico consolidou a branquitude como o referencial universal de humanidade, empurrando as demais identidades racializadas para a chave da alteridade e da subalternidade. No contexto brasileiro, como demonstra Lilia Schwarcz (1993) em sua obra *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*, as teorias raciais evolucionistas e o darwinismo social foram amplamente instrumentalizados pelas elites intelectuais e institucionais para legitimar modelos de nação fundados no ideal do branqueamento e na hierarquização racial. Esse "espetáculo" de teorizações científicas não ficou restrito ao campo das ideias, ele institucionalizou políticas de controle social e higienismo que ditaram quem tinha o direito de ocupar os espaços centrais e modernos.

Na dimensão geográfica, essa herança se desdobra em uma pretensa universalidade que opera uma "invisibilização ativa": a normatividade branca se espacializa ao ditar as regras do planejamento urbano, ao concentrar a propriedade da terra e ao monopolizar os canais institucionais de decisão, sem que sua própria condição racial e de privilégio seja questionada ou nomeada. Portanto, discutir uma Geografia da Branquitude significa retirar o grupo racial hegemônico da zona de neutralidade teórica e examinar como os privilégios estruturais herdados e atualizados se

territorializam, criando fronteiras visíveis e invisíveis que segmentam a experiência vivida na cidade e nas instituições.

Essa espacialização do poder e do privilégio racializado encontra suas raízes materiais na própria gênese da estrutura fundiária brasileira. A transição para o trabalho livre, balizada pela Lei de Terras de 1850, garantiu a exclusão jurídica e econômica da população negra ao acesso à propriedade da terra, consolidando o solo, tanto rural quanto urbano, como um ativo sob o controle histórico da branquitude. Na contemporaneidade, essa barreira histórica se atualiza na forma de uma rigorosa segregação socioespacial. Através de mecanismos como a especulação imobiliária, a proliferação de enclaves fortificados e o controle ostensivo da segurança pública e privada, desenha-se uma geografia do medo e da exclusão. Nela, determinados territórios de prestígio e infraestrutura operam como espaços de exclusividade da branquitude, nos quais a presença de corpos negros e periféricos é sistematicamente vigiada, filtrada ou empurrada para a informalidade das margens urbanas.

Desvelar essas dinâmicas exige um deslocamento epistemológico fundamental na pesquisa geográfica: a transição do olhar analítico tradicional, focado quase exclusivamente na vulnerabilidade e nas carências das periferias racializadas, para uma investigação rigorosa dos centros de privilégio e de acúmulo de capital. Investigar a Geografia da Branquitude significa desnaturalizar a paisagem das elites e compreender que os espaços de prestígio não são neutros ou meros frutos do mérito econômico.

> É possível identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. Assim é que a realidade da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo, ou seja, como se não tivesse nada a ver com os atos anti-humanitários cometidos no período da escravidão, que corresponde a 4 /5 da história do país, ou com aqueles que ainda ocorrem na atualidade (Bento, 2022, p. 15)

Conforme conceitua Cida Bento (2022) ao discutir o "pacto narcísico da branquitude", existe um esforço coletivo, constante e frequentemente silencioso por parte do grupo hegemônico para autopreservar seus privilégios, blindar suas alianças e manter o monopólio dos espaços de poder e decisão, uma dinâmica que, na dimensão geográfica, traduz-se na produção de territórios de exclusividade e na negação do direito à cidade para corpos negros.

O presente trabalho resulta das discussões teórico-metodológicas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos de Relações Étnico-Raciais na Geografia, vinculado ao Laboratório de Geografia e Educação Popular (LAGEPOP), do Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva da Universidade Federal de Uberlândia (IGESC/UFU). As reflexões foram estimuladas pela leitura e

problematização do livro *O pacto da branquitude*, de Cida Bento (2022), cujas contribuições possibilitaram aprofundar o debate sobre a branquitude como estrutura de poder e seus efeitos na produção das desigualdades raciais e espaciais. A partir desse percurso formativo e das interlocuções estabelecidas no grupo de estudos, foi concebida a oficina "A Geografia da Branquitude: Território e Poder", apresentada durante a XXIX Semana da Geografia da UFU como uma proposta de articulação entre Geografia Crítica, Educação Antirracista e os Estudos Críticos da Branquitude, concebida como estratégia pedagógica voltada à articulação entre formação geográfica crítica e os princípios da ODS 18 (Igualdade Étnico-Racial).

A proposição do ODS 18 (Igualdade Étnico-Racial) pelo Brasil no âmbito da Agenda 2030 estabelece um marco fundamental para enfrentar as desigualdades estruturais ao explicitar a racialidade como vetor central no acesso a direitos e oportunidades. Centrado em eixos estratégicos como o combate ao racismo institucional, a promoção da equidade em áreas vitais, como: educação, saúde, renda, segurança e justiça, e a garantia de direitos territoriais e culturais para populações negras, indígenas e tradicionais, esse objetivo orienta a construção de políticas públicas comprometidas com a justiça social. No plano geográfico, seus eixos dialogam diretamente com a superação da segregação socioespacial e da concentração de privilégios, impondo a necessidade de desarticular as dinâmicas de poder que historicamente moldam e hierarquizam o território.

Partindo dessas reflexões, o presente trabalho propõe discutir como o pacto da branquitude se manifesta na produção do espaço, influenciando a ocupação urbana, a distribuição de oportunidades, os processos de representação simbólica e a construção da memória coletiva., este trabalho justifica-se pela urgência de expor os bastidores espaciais do poder, demonstrando que a superação do racismo estrutural passa, obrigatoriamente, pela contestação e pela perda de exclusividade desses territórios de privilégio.

Metodologia

A presente pesquisa, de caráter qualitativo e fundamentada na Geografia Crítica, configurou-se como uma proposta de intervenção pedagógica realizada por meio da oficina "A Geografia da Branquitude: Território e Poder", ministrada durante a XXIX Semana da Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como público estudantes da graduação em Geografia. A atividade foi estruturada em cinco momentos principais: (i) problematização inicial sobre a ocupação dos espaços de poder; (ii) exposição dialogada dos referenciais teóricos; (iii) atividade de cartografia crítica; (iv) construção coletiva de estratégias de ressignificação territorial; e (v) plenária de socialização e síntese.

A oficina foi organizada em uma sequência didático-pedagógica voltada à problematização, à construção coletiva do conhecimento e ao desenvolvimento da leitura crítica da produção racializada do espaço geográfico. Em seguida, a reflexão foi ampliada mediante a problematização da memória urbana, tomando como exemplo os monumentos históricos discutir quais sujeitos são

homenageados, quais memórias permanecem legitimadas e quais continuam invisibilizadas na paisagem urbana.

A metodologia busca estimular a leitura crítica das paisagens urbanas e das relações de poder que atravessam a organização espacial. A utilização da cartografia crítica permite problematizar a distribuição desigual de recursos, equipamentos públicos, monumentos, símbolos e narrativas históricas presentes nos territórios.

A abordagem adotada é transdisciplinar e dialoga com contribuições da Geografia, dos estudos raciais e das perspectivas decoloniais, compreendendo o espaço geográfico como produto social e histórico (Santos, 2007). Nesse sentido, a oficina favoreceu reflexões sobre pertencimento, representação, memória e justiça espacial, articulando tais questões aos desafios contemporâneos da promoção da igualdade étnico-racial.

Na etapa conceitual, foram apresentados os referenciais de Cida Bento (2022), Milton Santos (2007), Antônio Bispo dos Santos (2023), Bárbara Carine (2026) e os princípios do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 18 (ODS 18), articulando os fundamentos teóricos a exemplos da realidade brasileira. Como estratégia didática complementar, utilizaram-se pequenos trechos de entrevistas e vídeos dos próprios autores, favorecendo a aproximação entre a produção acadêmica e as discussões desenvolvidas durante a oficina.

Na sequência, os participantes foram organizados em quatro grupos temáticos para a realização da atividade de cartografia crítica, buscando identificar como as relações de poder se territorializam e se naturalizam na organização do espaço. Os grupos discutiram os seguintes eixos: monumentos coloniais e memória pública; nomes de ruas, bairros, prédios e viadutos como expressões da construção da memória oficial; segregação socioespacial; e branquitude institucional e espaços de poder. A atividade foi encerrada com uma plenária coletiva destinada à socialização das análises produzidas e à reflexão sobre a construção de territórios comprometidos com a justiça espacial e a igualdade étnico-racial.

Essa metodologia parte do entendimento fundamental de que o espaço geográfico não é apenas um cenário, mas um produto social e histórico que reflete as contradições da nossa sociedade, conforme ensina Milton Santos (2007). Para tratar especificamente da branquitude, utilizamos o conceito de "pacto narcísico" proposto por Bento (2022), que nos ajuda a compreender como grupos privilegiados se organizam para manter o poder e proteger seus territórios, muitas vezes de forma silenciosa e invisível. Além disso, a escolha por realizar uma oficina pedagógica dialoga com a perspectiva de Paulo Freire (1996), ao buscarmos que os participantes não apenas ouçam, mas se tornem sujeitos críticos capazes de ler o mundo e as desigualdades do espaço ao seu redor.

A cartografia crítica, utilizada como ferramenta central na oficina, permitiu problematizar como a distribuição desigual de recursos, equipamentos públicos e monumentos não é algo natural, mas sim fruto de escolhas políticas. Ao adotar essa abordagem, o trabalho articulou Geografia, estudos raciais e perspectivas decoloniais, alcançando seu objetivo de despertar reflexões sobre

pertencimento, memória, temas fundamentais para enfrentar os desafios da igualdade étnico-racial na atualidade.

Resultados e discussão

A proposta da oficina parte do entendimento de que a produção do espaço geográfico está diretamente relacionada às relações de poder que estruturam a sociedade brasileira. A articulação entre a concepção de espaço desenvolvida por Milton Santos (2007) e o conceito de pacto da branquitude formulado por Bento (2022) possibilita compreender como desigualdades raciais também se expressam territorialmente, influenciando o acesso a oportunidades, ao reconhecimento social e aos espaços de decisão.

Nessa perspectiva, o espaço geográfico deixa de ser compreendido apenas como suporte das relações sociais para ser entendido como uma construção histórica atravessada por disputas econômicas, políticas, culturais e raciais. Conforme afirma Santos (2007), o espaço constitui um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, produzidos pelas relações sociais ao longo do tempo. Assim, as desigualdades observadas na organização das cidades brasileiras não podem ser interpretadas exclusivamente sob a ótica da classe social, uma vez que o racismo também atua como princípio estruturador da produção territorial.

> O racismo estrutural figura entre os elementos centrais que organizam e perpetuam as desigualdades urbanas na contemporaneidade. No Brasil, sua continuidade não pode ser dissociada da longa duração histórica do colonialismo, da escravidão e do período pós-abolição, cujas heranças seguem inscritas nas rotinas institucionais e nas formas concretas de produção do espaço. Nesse horizonte, Krieger (2021) interpreta o racismo estrutural como um "sistema de sistemas", isto é, uma engrenagem que atravessa simultaneamente instituições, políticas públicas e arranjos sociais, operando como um determinante decisivo da segregação territorial, dos padrões de adoecimento coletivo e das desigualdades que se articulam de maneira interseccional (Benini; Godoy; Silva, 2025, p. 265)

Ao afirmar que o racismo estrutural atua como matriz da produção do espaço urbano no Brasil, compreende-se que a dimensão racial não é um mero reflexo secundário das desigualdades de classe, mas o próprio vetor ordenador que fundou e continua a desenhar as cidades brasileiras. Discutir uma Geografia da Branquitude significa deslocar o foco analítico tradicional das populações historicamente subalternizadas para os territórios onde os privilégios são produzidos, reproduzidos e naturalizados. Como demonstra Bento (2022), o pacto da branquitude opera por meio de mecanismos frequentemente silenciosos de autopreservação dos espaços de poder, garantindo a manutenção de privilégios raciais sem que estes sejam explicitamente reconhecidos. No campo da Geografia, isso

implica compreender que determinados bairros, universidades, áreas valorizadas das cidades e espaços institucionais não são neutros, mas expressam processos históricos de concentração de poder racializado.

Nesse contexto, a cartografia crítica é mobilizada como instrumento pedagógico capaz de estimular reflexões acerca da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos nas cidades. A oficina buscou problematizar quem ocupa determinados espaços de poder, quais grupos permanecem afastados deles e quais grupos são historicamente representados nas paisagens urbanas e de que maneira a memória coletiva é construída, legitimada e reproduzida nos territórios.

A proposta metodológica da oficina buscou transformar os referenciais teóricos em instrumentos de leitura crítica do território. A problematização inicial acerca da ocupação dos espaços de poder favorece reflexões sobre a baixa representatividade racial em instituições centrais do Estado brasileiro, permitindo compreender que a distribuição do poder também possui uma dimensão espacial. Da mesma forma, as análises de monumentos, nomes de edificações, logradouros, dentre outros possibilitou discutir como determinados sujeitos históricos colonizadores, eugenistas permanecem legitimados na memória urbana enquanto outros continuam invisibilizados ou marginalizados.

A atividade de cartografia crítica foi desenvolvida mediante a divisão dos participantes em quatro grupos temáticos responsáveis por analisar diferentes manifestações da territorialização da branquitude. Cada grupo problematizou aspectos específicos da organização espacial, discutindo monumentos coloniais, memória pública, toponímia urbana, segregação socioespacial e espaços institucionais de poder. As análises evidenciaram que esses elementos expressam processos históricos que naturalizam privilégios raciais e contribuem para a reprodução das desigualdades territoriais.

As discussões desenvolvidas pelos grupos de estudantes evidenciaram que a leitura crítica da paisagem favorece a identificação de mecanismos frequentemente naturalizados de reprodução da desigualdade racial. A análise coletiva permitiu reconhecer que monumentos, nomes de logradouros, edifícios públicos e espaços institucionais constituem expressões materiais de disputas pela memória e pelo poder, revelando que o território também participa da produção e da manutenção das hierarquias raciais.

As contribuições de Bárbara Carine (2026) reforçam a necessidade de incorporar a racialidade como categoria analítica fundamental para a compreensão da realidade brasileira. Sob essa perspectiva, a dimensão racial não constitui elemento secundário das dinâmicas sociais, mas componente estruturante dos processos históricos e espaciais que conformam o território nacional.

Da mesma forma, Antônio Bispo dos Santos (2023) amplia o debate ao propor outras formas de compreender território, pertencimento e coexistência, questionando lógicas coloniais e eurocêntricas ainda presentes na organização espacial contemporânea. Ao defender perspectivas contracoloniais, o autor convida a reconhecer outras formas de relação com a terra, com a memória,

com a natureza e com a coletividade, apontando possibilidades concretas de construção de territórios comprometidos com a justiça social e racial.

Nessa perspectiva, o ODS 18 consolida-se como um referencial analítico e pedagógico indispensável para aproximar a Geografia Crítica e a Educação Antirracista do combate ao "pacto da branquitude" no espaço geográfico. Conforme desenvolvido na experiência prática por meio da cartografia crítica, a incorporação dos princípios do ODS 18 permite desnaturalizar as paisagens de exclusividade e denunciar como os centros de poder operam a invisibilização de privilégios raciais. Assim, ao fundamentar práticas voltadas ao reconhecimento da diversidade e ao direito de produção e ocupação do espaço, o ODS 18 subsidia estratégias formativas engajadas na promoção da justiça espacial e na construção de territórios verdadeiramente democráticos.

Ao dialogar com o pensamento de Santos (2017) no ano do centenário de seu nascimento (2026), a oficina reafirmou a importância de compreender o espaço geográfico como expressão de relações históricas, econômicas, culturais e políticas, evidenciando que as questões raciais também constituem dimensão central da produção territorial e da memória espacial. Bem como, contribuiu para a formação de sujeitos capazes de identificar criticamente os mecanismos de territorialização da branquitude e compreender que o racismo não se manifesta apenas nas relações interpessoais, mas também nas formas de organização do espaço geográfico. Diante das reflexões foi importante para estimulação de práticas educativas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais, fortalecendo o compromisso da Geografia escolar e universitária com a construção de cidades mais democráticas e socialmente justas.

Considerações finais

A proposta da oficina *"A Geografia da Branquitude: território e poder"* buscou contribuir para o fortalecimento de uma educação geográfica crítica e comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais. Ao aproximar as contribuições de Milton Santos, Cida Bento, Bárbara Carine e Antônio Bispo dos Santos, evidencia-se a necessidade de incorporar a dimensão racial às análises sobre território e produção do espaço.

No contexto do centenário de Milton Santos (2017), a discussão proposta reafirma a atualidade de sua obra para a compreensão das múltiplas formas de desigualdade presentes na sociedade brasileira. A leitura crítica do espaço geográfico permanece fundamental para compreender os mecanismos que produzem exclusões, hierarquias e diferentes formas de acesso aos recursos e oportunidades socialmente construídos.

Além disso, a articulação com os princípios da ODS 18 destaca a importância de iniciativas acadêmicas e educativas voltadas à promoção da igualdade étnico-racial, da justiça espacial e do reconhecimento da diversidade como elementos fundamentais para a construção de territórios mais democráticos e inclusivos.

A oficina contribuiu para a ampliação do debate sobre as relações entre raça, poder e espaço geográfico, estimulando leituras críticas do território e fortalecendo práticas comprometidas com a transformação social e com a construção de uma Geografia socialmente engajada, plural e comprometida com a equidade.

Referências

BENINI, Sandra Medina; GODOY, Jeane Aparecida Rombi de; SILVA, Allan Leon Casemiro da; PALMISANO, Angelo. Urbanização, desigualdade e raça: segregação socioespacial e territórios da exclusão. *Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades*, [S. l.], v. 13, n. 89, 2025. Disponível em: https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/gerenciamento_de_cidades/article/view/6212. Acesso em: 20 jun. 2026

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

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

CARINE, Bárbara. *Raça social*: uma leitura sobre a racialidade brasileira. São Paulo: Editora Jandaíra, 2026.

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

OBSERVATÓRIO ODS 18. *Metas e indicadores do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 18*: igualdade étnico-racial. Brasília: Ministério da Igualdade Racial, 2023. Disponível em: https://observeods18.com.br/metas-e-indicadores/. Acesso em: 12 jun. 2026.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

A EVASÃO DE ESTUDANTES NEGROS E NEGRAS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFMG – CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA

Sandro Salles Gonçalves – IFMG – sandro.goncalves@ifmg.edu.br
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – UFU – silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático: Escolas Diferenças e Igualdades (ST – 04)

Resumo

O presente trabalho, caracterizado como uma pesquisa em andamento, é um recorte de tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). A temática central aborda a interrupção das trajetórias escolares (fenômeno comumente denominado evasão) de estudantes negros e negras no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus São João Evangelista, no recorte temporal de 2020 a 2025. A investigação orienta-se pela seguinte questão central: em que medida as transformações político-econômicas e a normatividade institucional se articulam à colonialidade (do poder, do saber e do ser), operando como vetores que tensionam a permanência e produzem a exclusão desses estudantes? Para responder a essa indagação, o objetivo geral propõe compreender esse fenômeno analisando as tensões entre a normatividade institucional e as subjetividades estudantis, a partir da escuta dialógica de jovens evadidos e de servidores da assistência estudantil e do NEABI. A fundamentação teórica ancora-se na decolonialidade, evidenciando como as instituições de ensino reproduzem a matriz colonial de dominação por meio da colonialidade do poder, do saber (epistemicídio) e do ser. O percurso metodológico orienta-se pela investigação qualitativa de caráter cooperativo e decolonial, valendo-se da análise documental desnaturalizada, do "contemplar comunal" e da realização de "conversares alterativos". Por fim, as considerações parciais apontam que a estrutura escolar técnica federal opera frequentemente sob uma racionalidade neoliberal que entra em conflito com a permanência de estudantes subalternizados. Observa-se preliminarmente que as normativas de acesso e assistência esbarram na colonialidade, exigindo adaptação a métricas eurocêntricas e silenciando as violências simbólicas.

Palavras-chave: Decolonialidade; Evasão Escolar; Ensino Médio Integrado.

Introdução

Esta investigação, vinculada à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), nasce de uma

inquietação que transborda os gabinetes da gestão e as salas de aula de Matemática. O foco central recai sobre a interrupção das trajetórias escolares de estudantes negros e negras no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus São João Evangelista. Esse fenômeno, não pode ser considerado um evento isolado ou uma simples fatalidade estatística, mas, revela as fissuras históricas de um sistema educacional que ainda luta para concretizar sua função social de democratização.

A delimitação do recorte temporal desta pesquisa compreende a um período de profundas e regressivas transformações políticas, econômicas e educacionais no cenário brasileiro. A ancoragem histórica do estudo justifica-se teórica e conjunturalmente ao articular o nexo entre o desmonte do Estado de bem-estar social e o agravamento da exclusão escolar. Conforme aponta Mendonça (2025), a reestruturação da educação básica acelerou-se sob um cenário instável, advindo do impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, marco que inaugurou uma agenda de austeridade fiscal de corte neoliberal.

A promulgação da Emenda Constitucional nº 95 (Teto de Gastos) impôs o congelamento e o drástico contingenciamento de verbas públicas por duas décadas, impactando de forma letal o orçamento dos Institutos Federais e a sustentabilidade das políticas de assistência estudantil, vitais para a subsistência de jovens em vulnerabilidade social (MARINHO, 2017). Na esteira dessa retração estatal, a Lei nº 13.415/2017 instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), reforma que, sob uma perspectiva analítica crítica, reduz o ensino do conhecimento técnico, científico e filosófico universal em prol de um utilitarismo e individualismo mercadológicos (HOMEM, 2022 apud MENDONÇA, 2025). Para a juventude trabalhadora e historicamente subalternizada, constituída massivamente por jovens pretos e pardos, a flexibilização curricular do NEM se converteu em uma transferência de responsabilidade individual, operando como um projeto de abandono disfarçado de protagonismo que alija esses estudantes dos percursos formativos integrados.

Esse quadro de precarização orçamentária e estrutural foi severamente catalisado pelo advento da pandemia da COVID-19 (2020–2022). Como adverte Santos (2025), a crise sanitária funcionou como um vetor que expôs e potencializou um projeto político de ataque ao pensamento crítico e à ciência, evidenciando a descoordenação do governo federal no manejo dos impactos educacionais da crise. Sob o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, as desigualdades estruturais da sociedade brasileira e as assimetrias no acesso digital foram maximizadas: indicadores de evasão monitorados pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP) passaram a refletir o colapso socioeconômico e a exclusão factual das famílias mais pobres (TAVARES; PASSONE, 2023).

No contexto específico do IFMG, dados institucionais históricos já alertavam para esse cruzamento entre raça e classe, comprovando que estudantes pretos e pardos concentram-se predominantemente nas faixas de menor renda familiar se comparados aos pares brancos (IFMG, 2017). Ademais, o retorno subsequente às aulas presenciais descortinou uma crise crônica de saúde mental e desestabilização socioemocional entre os adolescentes (SANTOS, 2025), operando como mais um fator de expulsão da escola. Assim, pesquisar a evasão no IFMG – Campus São João

Evangelista dentro deste recorte contemporâneo permite desvelar como a intersecção entre o desmonte de políticas sociais pós-2016 e os impactos agudos da pandemia funcionaram como mecanismos de exclusão racializada no ensino público técnico federal.

A tessitura desta investigação não se faz de maneira asséptica. Como gestor e pesquisador branco, o desafio apresenta-se de forma dupla e dialética: exercer uma vigilância epistemológica constante para não mascarar as violências simbólicas e recusar o papel paternalista, assumindo o compromisso orgânico com uma educação antirracista. A partir dessa postura, afastamo-nos de análises restritas a eixos estritamente pedagógicos para reposicionar o olhar sobre as estruturas institucionais.

Diante desse panorama, a pesquisa é guiada pelo seguinte questionamento: em que medida as transformações político-econômicas e a normatividade institucional se articulam à colonialidade (do poder, do saber e do ser), operando como vetores que tensionam a permanência e produzem a exclusão de estudantes negros e negras no Ensino Médio Integrado do IFMG – Campus São João Evangelista?

Para responder a essa questão, estabelecemos como objetivo geral: compreender o fenômeno da evasão de estudantes negros e negras nos cursos técnicos integrados do IFMG, analisando as tensões entre a normatividade institucional e as subjetividades estudantis, a partir da escuta dialógica de jovens evadidos e de servidores da assistência estudantil e do NEABI.

Para o alcance desse propósito, o presente artigo está estruturado em três seções, além desta introdução. A Fundamentação Teórica aborda a perspectiva da decolonialidade, conceituando a diferença entre colonialismo e colonialidade, e dissecando as ramificações da colonialidade do poder, do saber e do ser como chaves de leitura estruturais da exclusão escolar. Em seguida, a Metodologia detalha a abordagem qualitativa de caráter cooperativo e decolonial adotada na pesquisa, abrangendo o estado da arte, a análise documental desnaturalizada, o "contemplar comunal" e os conversares alterativos. Por fim, a seção destinada às Considerações Parciais e Discussão consolida as tecituras preliminares da realidade observada, apresentando os tensionamentos entre a letra da lei e o chão da escola, e refletindo sobre as possibilidades de fissuras e reexistências decoloniais no cotidiano institucional do campus.

Fundamentação teórica

A fundamentação deste trabalho ancorou-se na decolonialidade, perspectiva que demandou o reconhecimento de que as instituições de ensino reproduzem a colonialidade do saber ao desconsiderarem os conhecimentos dos grupos marginalizados.

Embora os termos sejam muito próximos, é importante diferenciar o "colonialismo" da "colonialidade". Enquanto o colonialismo refere-se à dominação política e militar de um povo sobre outro, a colonialidade é o que Nelson Maldonado-Torres (2007) e Ramón Grosfoguel (2008) descrevem como a estrutura lógica de dominação que marca o saber, a autoridade e a subjetividade

até os dias atuais. A colonialidade é a dimensão constitutiva e violenta da modernidade; ela é o que mantém vivo o regime de dominação nos marcos das instituições contemporâneas.

Para a apreensão desse fenômeno, evidenciamos os três pilares que sustentaram o regime de dominação originado no período colonial e que permaneceram nas relações contemporâneas: A colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

A colonialidade do poder refere-se à estrutura de controle da autoridade e da economia fundamentada em uma classificação racial da população mundial, que instituiu a superioridade europeia como norma universal de organização social. Entrelaçada a ela, a colonialidade do saber estabelece a hegemonia do pensamento eurocêntrico como a única forma legítima de produção de conhecimento, promovendo o que se identifica como epistemicídio, ou seja, a negação, a marginalização e o apagamento dos saberes produzidos por povos africanos, indígenas e tradicionais.

Por fim, a colonialidade do ser manifesta-se na desumanização do sujeito colonizado, impactando sua identidade e existência através de uma zona de não-ser, onde a cor da pele e a origem tornam-se marcadores de inferioridade ontológica e ausência de valor humano, conforme discutido por Frantz Fanon (2008). Segundo Nelson Maldonado-Torres (2007), esse regime mantém viva a dominação mesmo após o fim do colonialismo administrativo, manifestando-se no modo como a educação e as instituições classificam e excluem determinados corpos.

Para compreender a amplitude desse fenômeno, é necessário observar como a colonialidade se ramifica. A colonialidade do saber impõe a hegemonia do pensamento eurocêntrico como a única forma legítima de conhecimento, promovendo o que Sueli Carneiro (2005) identifica como epistemicídio.

O epistemicídio é o processo de negação e destruição de saberes não ocidentais, transformando o outro em um ser destituído de inteligência e racionalidade. Carneiro (2005, p. 96) destaca que "o epistemicídio é um mecanismo de negação de saberes, de poderes e de subjetividades que o dispositivo de racialidade produz", operando diretamente no sistema educacional para manter a subalternidade de negros e indígenas.

Interligada ao saber, a colonialidade do ser atinge a ontologia do sujeito. Frantz Fanon (2008), em "Pele Negra, Máscaras Brancas", descreve o impacto psicológico dessa estrutura no homem negro. Fanon argumenta que o negro é capturado em uma "zona de não-ser", uma região extraordinariamente estéril onde ele é obrigado a se ver pelos olhos do branco. Fanon (2008, p. 191) escreve: "O preto não é. Não mais do que o branco. Todos os dois têm de se afastar das vozes desumanas de seus ancestrais respectivos, a fim de que nasça uma autêntica comunicação". A colonialidade do ser manifesta-se na "epidermização" da inferioridade, onde a cor da pele torna-se um fardo ontológico que interdita a humanidade plena do sujeito.

A opção por esse referencial exige um posicionamento pautado em perspectivas latino-americanas, africanas e afrodiaspóricas, reconhecendo o movimento negro como um sujeito educador que tensiona as estruturas estabelecidas. Diante disso, o percurso metodológico é

inspirado no fazer decolonial, o que implica uma desobediência às metodologias tradicionais de extração de dados para se transformar em um processo de construção coletiva de sentidos.

Metodologia

A nossa proposta metodológica estabeleceu-se no horizonte da investigação qualitativa. O percurso caracterizou-se por uma abordagem na qual o investigador atuou como o instrumento de coleta e a análise dos dados ocorreu de forma indutiva, com foco no processo e nos significados que os sujeitos atribuíram às suas realidades. Esse itinerário fundamentou-se no estudo de caso, estratégia que, conforme Lüdke e André (1986, p. 11), visou ao retrato de uma unidade, de modo a apreender as dimensões que integraram o fenômeno educativo.

Ao situarmos a escola pública como o objeto desta investigação, assumimos, em conformidade com Silva Júnior (2015, p. 45), que o método foi determinado pela natureza do objeto. Este vinculou-se à lógica do direito à educação e da solidariedade social, em oposição às perspectivas mercadológicas. Ao optarmos por esse direcionamento, assumimos o compromisso de abdicar da neutralidade científica, utilizando os referenciais decoloniais para a compreensão do que Walsh (2019, p. 23) denominou como pedagogia da resistência e da reexistência.

Sob esse prisma de rigor e desobediência epistêmica, o levantamento bibliográfico sistemático realizado para esta investigação buscou mapear como a produção acadêmica stricto sensu tem abordado a interrupção das trajetórias escolares de estudantes pretos, pardos e indígenas. Este esforço, pautado na metodologia do Estado da Arte, teve como propósito identificar tendências, tensionamentos e caminhos metodológicos já trilhados, assegurando que este estudo dialogue com um corpo de saberes consolidado que compreende a evasão como um fenômeno racializado.

A busca foi efetuada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo produções defendidas entre 2010 e 2026, com o intuito de verificar o reflexo, os impactos e o cumprimento dos dispositivos legais estabelecidos pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no cenário da pesquisa pós-graduada em educação. Cabe justificar que a delimitação deste recorte temporal (2010–2026) difere do período estipulado para a nossa pesquisa empírica de campo (2020–2025). Essa dilação retrospectiva constituiu uma escolha metodológica intencional, ancorada na necessidade de abarcar um volume mais denso e representativo de produções acadêmicas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi concebido nesta investigação não como um protocolo formal ou burocrático, mas como o marco inicial de um encontro ético fundamentado no respeito mútuo. Esta fase, em curso no momento, será apresentada e entregue pessoalmente às/aos cooperadoras/es ou às/aos suas/seus responsáveis legais no território escolar.

Para as/os estudantes evadidos que residem fora da cidade-sede do campus, estabelecemos o contato inicial por meios digitais e realizaremos os diálogos via Conferência Web da plataforma RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa), garantindo que o distanciamento geográfico não inviabilize a participação e preserve a aproximação necessária para a condução do percurso conjunto.

Para a interlocução com o corpo de servidoras/es, delimitamos como participantes as/os Técnicas/os-Administrativas/os em Educação (TAEs), incluindo profissionais que atuavam diretamente com as questões estudantis nos setores de assistência estudantil, como assistentes sociais, psicólogas/os e pedagogas/os. e integrantes do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Antes e durante a tessitura dos diálogos, realizamos um contemplar comunal no território do campus, produzindo notas de campo resultantes das vivências e interações cotidianas em curso, no período de junho de 2026 a julho de 2027.

Conforme a conceituação de Ortiz Ocaña e Arias López (2019, p. 157), o contemplar comunal caracterizou-se como um "sentir-escutar-vivenciar-observar decolonial". Sob essa perspectiva, abdicamos do distanciamento contido na observação participante clássica; em vez disso, envolvemo-nos afetivamente com a dinâmica relacional das/os profissionais, constituindo um ato coletivo no qual não fomos os únicos a contemplar, mas também nos colocamos em posição de sermos observados pelas/os servidoras/es envolvidas/os. Essa imersão permitiu registrar as nuances institucionais sem a imposição de grelhas rígidas ou julgamentos a priori.

A partir dessas notas de campo, conduzimos os conversares alterativos com as/os servidoras/es, orientando os encontros pela tensão existente entre os imperativos administrativos institucionais e as práticas sociais emancipatórias.

Os conversares alterativos procuram dar voz e centralidade a saberes historicamente marginalizados, reconhecer que a ciência ocidental não é a única forma de conhecimento válida, propor diálogos onde diferentes culturas e visões de mundo interagem em alinhamento de igualdade e por fim, usar a conversa e a linguagem não apenas para descrever o mundo, mas para transformá-lo e descolonizá-lo.

Em vez de tratar os participantes como objetos de estudo, esta investigação assume o caráter de uma pesquisa cooperativa, estabelecendo um diálogo horizontal e respeitoso com todas e todos que participarão do estudo. O fazer decolonial não busca a extração de informações para validar categorias pré-estabelecidas, mas propõe uma relação de alteridade onde o pesquisador e os cooperadores partilham saberes para compreender novas formas de ser e de saber.

Resta destacar que este processo está em curso no momento deste texto.

Resultados e discussão

Sob o título "Tecituras da Realidade e a Escuta das Vozes da Resistência", esta seção promove a urdidura entre os fios da legalidade institucional, as percepções colhidas na observação comunal e as subjetividades pulsantes nas narrativas dos conversares alterativos. Não se trata de um simples processamento de dados, mas de um exercício de ecologia de saberes, onde o rigor acadêmico se alia à sensibilidade política para desvelar como a colonialidade e o neoliberalismo operam no cotidiano do campus.

A triangulação aqui proposta busca identificar as categorias emergentes que dão corpo e voz às estatísticas de evasão. A análise será centrada na escuta, reconhecendo que cada relato de interrupção escolar é, também, um manifesto de saberes outros que desafiam a cultura institucional e exigem a construção de horizontes educativos efetivamente plurais.

Para organizar a tecitura analítica, a tese será estruturada em quatro seções que buscam responder aos objetivos. A primeira, intitulado "A Letra e o Chão: Tensões entre as Normativas de Permanência e a Realidade Observada" confrontaremos o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos com os registros da observação comunal. O foco é identificar os distanciamentos entre a promessa de inclusão presente nos documentos e a materialidade da exclusão que se manifesta nas práticas cotidianas e na infraestrutura do campus.

A segunda, "A Colonialidade do Ser e o Peso do Silêncio: Narrativas de Estudantes negros e negras sobre a Evasão" dedicaremos à interpretação das vozes dos estudantes que deixaram a instituição. Buscaremos compreender como a colonialidade do ser e o racismo institucional se traduzem em experiências de invisibilidade e dor, transformando o que a instituição chama de "evasão" em processos de expulsão simbólica e subjetiva.

Na terceira, "Entre a Métrica e o Cuidado: O Olhar dos Servidores sobre os Labirintos do Ensino Médio", analisaremos os conversares realizados com a equipe multiprofissional e docentes. Discutiremos como a racionalidade neoliberal pressiona esses profissionais por resultados quantitativos, criando tensões entre o dever gerencial de "reduzir índices" e o desejo pedagógico de promover uma permanência efetivamente acolhedora e decolonial.

Por fim, na quarta "Reexistências e Fissuras: Por uma Pedagogia da Escuta e do Pertencimento" buscaremos sintetizar os achados para apontar caminhos de transformação. A partir das vozes da resistência, proporemos reflexões que permitam "agrietar" a estrutura atual, sugerindo que a superação da evasão passa necessariamente pelo reconhecimento do pluriverso e pela implementação de práticas que valorizem a diferença em vez de apenas gerir a diversidade.

Este percurso analítico servirá de fundamento para as considerações finais, permitindo que as narrativas colhidas deixem de ser apenas relatos de dificuldades e passem a ser compreendidas como sementes de uma nova cultura institucional no IFMG - Campus São João Evangelista.

Considerações parciais

A presente investigação, por encontrar-se em fase de execução de campo e de articulação metodológica, apresenta aqui tecituras preliminares da realidade observada no IFMG – Campus São João Evangelista. O movimento inicial de "contemplar comunal" e a imersão na cultura institucional já evidenciam tensionamentos entre o que está prescrito na legalidade dos documentos institucionais e o que pulsa nas dinâmicas cotidianas do campus.

Observa-se que a estrutura da escola técnica federal, impactada pelas políticas de austeridade pós-2016 e pelos reflexos da pandemia, frequentemente opera sob uma racionalidade

neoliberal que conflita com as demandas de permanência dos estudantes subalternizados. As normativas de acesso e assistência, muitas vezes, esbarram na colonialidade do saber e do ser, onde a instituição exige uma adaptação do sujeito a métricas eurocêntricas e silencia as violências simbólicas inerentes a esse processo de integração.

Os próximos passos, centrados na escuta de estudantes evadidos e nos conversares alterativos com a equipe multiprofissional, serão fundamentais para materializar essas hipóteses. A expectativa é que as narrativas colhidas deixem de figurar apenas como estatísticas de evasão para se consolidarem como manifestos de saberes outros.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026].

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2, 16 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Silvio Luiz da. **Evasão no ensino superior**: a voz dos evadidos. São Paulo: 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

IFMG. **A evasão escolar no IFMG: relatório institucional**. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARINHO, L. P. N. M. (2017). Teto de gastos: o Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, 4(1), 259-281., 2017.

MENDONÇA, Jacqueline Aparecida. **A implementação do Novo Ensino Médio**: implicações no ensino de história e na formação das/os estudantes. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

MIGNOLO, Walter D. La idea de América Latina: la herida decolonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, Maria Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Franciele Amaral Rodrigues dos. **A arte de ensinar história em tempos de incertezas**: narrativas de docentes no contexto da pandemia de Covid-19 (2020-2022). 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: MT3, 2015.

TAVARES, Vanessa dos Santos; PASSONE, Eric Ferdinando. Evasão em cursos de graduação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma revisão bibliográfica. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 66, e23092, jul./set. 2023.

WALSH, Catherine. **Agrietar la uni-versidad**: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Querétaro: Lengua de Gato, 2019.

PRÁTICAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Rejane Timóteo de Carvalho Amaral – Universidade Federal de Uberlândia/ Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – rejane.carvalho@ufu.br
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – Universidade Federal de Uberlândia – silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
O presente artigo analisa como uma escola pública de Educação Infantil em Uberlândia (MG) lida com as diferenças étnico-raciais e as potencialidades para uma formação antirracista. Fruto de uma dissertação de mestrado (2026), o estudo investiga a urgência dessa abordagem, concebendo a escola como um espaço de transformação social que deve problematizar as diferenças enquanto construções sociais. Fundamentada na perspectiva decolonial e adotando uma abordagem qualitativa inspirada no estudo de caso, a pesquisa substituiu metodologias tradicionais pelo "contemplar comunal" e "conversares alterativos" com a equipe escolar. O objetivo geral consiste em analisar as dinâmicas e o trato cotidiano das questões raciais na instituição. Os resultados apontam que o enfrentamento ao racismo estrutural na Educação Infantil exige intencionalidade, materializando-se no fortalecimento de identidades positivas, no diálogo mediado e no currículo lúdico e representativo. Conclui-se que a escola realiza um movimento de travessia para garantir a dignidade das infâncias negras e subverter a colonialidade no ambiente educacional.

Palavras-chave: Educação antirracista; Educação Infantil; Decolonialidade.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, configura-se como um território basilar e campo de disputa para a formação das identidades e compreensão das diferenças. No contexto brasileiro, marcado profundamente pelo passado colonial e pelo racismo estrutural, a inserção de uma educação antirracista nessa etapa revela-se urgente e incontornável. A escola não é um espaço neutro; ela reproduz silenciamentos ou, como se defende nesta perspectiva, fomenta a transformação social ao problematizar e dialogar ativamente com a pluralidade humana.

Neste sentido, o presente artigo tem como base os resultados finais de uma dissertação de

mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) em 2026. A pesquisa pautou-se pela seguinte questão de pesquisa: "Como a escola pública de Educação Infantil E.M.E.I. Cora Coralina trabalha com as diferenças, particularmente as raciais, no cotidiano escolar?". A partir desta inquietação, traçou-se o objetivo geral de analisar como a instituição lida com as diferenças étnico-raciais e as potencialidades para a efetivação de uma formação antirracista.

Para o desdobramento do estudo, definiram-se objetivos específicos vitais: i) compreender a fundamentação teórica sobre infância, identidades e educação antirracista; ii) descrever o cenário da pesquisa com foco na implementação das políticas no Projeto Político-Pedagógico (PPP); e iii) analisar, pelas vozes das professoras, os saberes e práticas cotidianas frente às diferenças. Estruturalmente, este artigo está organizado em três tópicos principais: a fundamentação teórico-metodológica decolonial; a apresentação do cenário da pesquisa e suas tramas institucionais; e, por fim, as reflexões construídas a partir das vivências em sala de aula.

Fundamentação teórica-metodológica

A tessitura teórica desta investigação alicerça-se nos estudos decoloniais, buscando questionar e desmantelar a hegemonia eurocêntrica que historicamente subalternizou e invisibilizou corpos, saberes e existências negras e indígenas. Apoiados nas reflexões de teóricos como Aníbal Quijano e Ramón Grosfoguel, compreendemos a invenção do conceito de raça como eixo organizador do poder originado no período colonial.

Para o autor Aníbal Quijano (2005), a "raça" surgiu como uma categoria mental criada com o intuito de naturalizar e justificar a dominação. Essa invenção estabeleceu a suposta inferioridade natural dos povos dominados, servindo de base para estruturar as diferenças e organizar as profundas desigualdades sociais do sistema-mundo.

A gravidade dessa estruturação é que essas marcas de dominação não se extinguiram com o fim do período colonial histórico. A distinção estabelecida por Grosfoguel (2020) é fundamental para compreendermos essa continuidade: enquanto o "colonialismo" diz respeito ao período direto de colonização e conquista, a "colonialidade" refere-se à permanência dessas marcas e hierarquias mesmo após a independência política dos territórios.

A colonialidade constitui-se como um sistema ancorado em hierarquias de poder, no qual tudo aquilo que diverge do modelo hegemônico eurocentrado continua sendo subalternizado e categorizado pejorativamente como "diferença".

Para desvelar o alcance desse fenômeno no cotidiano e nas instituições (como a escola), é preciso observar como essa lógica opera de forma sistêmica na colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder manifesta-se na naturalização da ideia de raça para perpetuar a subalternização e a dominação política, econômica e social na contemporaneidade, tendo o racismo

como seu produto e alicerce central.

A colonialidade do saber impõe uma violência epistêmica que valida apenas um padrão de conhecimento ocidental e utilitário, negando e inferiorizando as múltiplas formas de saber e aprender originárias das culturas africanas e indígenas.

Por fim, a colonialidade do ser reflete-se na negação das múltiplas formas de existência humana, invalidando as subjetividades, as identidades e as histórias dos corpos racializados. É através do enfrentamento simultâneo a essas três dimensões que a educação antirracista se torna um instrumento de transgressão, capaz de desafiar não apenas os conteúdos eurocêntricos, mas também a própria norma que oprime os saberes e o ser.

Diante desse cenário de colonialidade persistente, torna-se imperativo, conforme postula bell hooks (2013), assumir a educação como uma prática da liberdade capaz de transgredir as fronteiras impostas pelo preconceito e pela subalternização. Como contraponto à lógica opressora, evoca-se a pedagogia libertadora de Paulo Freire (2016), que rejeita veementemente a "educação bancária" e autoritária, concebendo o ensino como um ato político, dialógico e essencialmente não neutro. Nessa perspectiva freiriana, o diálogo e a reflexão crítica são fundamentais para que professores e estudantes se tornem sujeitos autônomos na produção do conhecimento e resistam às estruturas de opressão.

Somada a isso, Nilma Lino Gomes (2017) ressalta a urgência de descolonizar o currículo escolar, rompendo com a invisibilidade histórica para valorizar as epistemologias, os corpos e os saberes de povos subalternizados e silenciados pela colonialidade. Nessa mesma esteira, a didática intercultural de Candau (2012) tensiona a assimilação acrítica e liberal da diversidade em prol do empoderamento real e do reconhecimento das diferenças. É alicerçada nesses pilares que defendemos a importância e a urgência de uma educação intencionalmente antirracista, que transcenda a mera "tolerância" para desmantelar ativamente o racismo estrutural desde a Educação Infantil.

Para investigar como essa práxis antirracista e transgressora se materializa nas relações e nos espaços escolares, o caminho investigativo também precisou romper com moldes hegemônicos. Metodologicamente, a pesquisa trilhou um percurso qualitativo inspirado no Estudo de Caso, mas o ressignificou pelo "fazer decolonial", com base em Ortiz Ocaña e Arias López (2019). Sob essa ótica, a tradicional observação participante deu lugar ao "contemplar comunal", uma vivência integrada e afetiva do ambiente escolar. Da mesma forma, as entrevistas convencionais assumiram o formato de "conversar alterativo", substituindo a dinâmica extrativista de dados por um diálogo horizontal, reflexivo e humanizado com as docentes, analistas e gestora da instituição.

Para dar contorno e materialidade a essa investigação, a pesquisa contou com a participação fundamental das profissionais que dão vida ao cotidiano escolar e que cotidianamente "se fazem educadoras" na prática e na reflexão. Ao todo, as narrativas foram tecidas a partir do diálogo com doze profissionais:dez professoras regentes, uma gestora e uma analista pedagógica. Em um gesto político de reconhecimento e respeito, as identidades dessas educadoras foram preservadas sob

pseudônimos que homenageiam mulheres negras de destaque na ciência, na educação e na cultura, a exemplo de bell hooks, Conceição Evaristo, Sônia Guimarães e Sueli Carneiro. Através do "conversar alterativo", as vozes dessas mulheres — com suas diversas trajetórias de vida, autodeclarações raciais e formações acadêmicas — revelaram os desafios, as resistências e as estratégias utilizadas para mediar as diferenças no chão da escola.

Contudo, as subjetividades e os saberes mobilizados por essas professoras não ocorrem de forma abstrata ou em um espaço neutro; eles ganham sentido e concretude no interior de um contexto institucional específico. A prática docente é diretamente influenciada e atravessada pelas características do território, pela comunidade atendida e pela materialidade do ambiente em que se insere. Compreender a fundo as ações dessas educadoras exige, portanto, investigar as tramas do lugar onde elas atuam. É nesse sentido que, no próximo tópico, passamos a apresentar o cenário da pesquisa: a E.M.E.I. Cora Coralina, desvelando o seu território, o espaço físico como currículo oculto e as diretrizes políticas que regem a instituição.

O cenário da pesquisa: a E.M.E.I. Cora Coralina

O cenário da pesquisa não é meramente o palco geográfico onde a ação educativa se desenrola, mas a própria materialidade das relações humanas, o "chão" onde a colonialidade do poder encontra resistência e os saberes decoloniais são gestados. Mais do que um endereço, o cenário configura-se como um arquivo vivo de tensões históricas, sociais e políticas que moldam a experiência da infância.

A E.M.E.I. Cora Coralina insere-se no bairro Jardim Ipanema, zona periférica leste de Uberlândia (MG), um território historicamente atravessado pela especulação imobiliária que acentuou contrastes socioespaciais frente aos condomínios vizinhos de classe média. Contudo, esse mesmo solo, nascido da luta de moradores por uma creche nos anos 1980, metamorfoseou-se em um espaço de potência comunitária, onde a escola se reafirma diariamente como o centro de (re)existência de cerca de 296 crianças.

A urgência desta investigação ganha contornos demográficos evidentes: com 55,5% dos estudantes autodeclarados negros ou pardos, a instituição não pode se furtar ao compromisso de um currículo intencionalmente antirracista, que transforme a realidade desigual em um campo de afirmação identitária.

Nesta escola, o espaço físico opera como um currículo vivo, onde cada ambiente possui uma pedagogia própria que educa silenciosa e poderosamente. O "quiosque" central, arquitetura do encontro, rompe com a rigidez das salas de aula enfileiradas e funciona como a "praça da aldeia", terreno fértil para a oralidade e para a partilha inspirada na filosofia *Ubuntu* — o "eu sou porque nós somos".

É nesse espaço circular que as rodas literárias afrocentradas ganham corpo, transformando a leitura em ato coletivo de reconhecimento. Complementarmente, o "Lugar Secreto" revela-se um

interstício de autonomia e agência infantil, um recanto onde as crianças, longe do olhar diretivo, criam suas próprias narrativas e sociedades. A análise decolonial do Projeto Político Pedagógico (PPP) revela que essa materialidade não é acidental: a instituição assume ativamente as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, não como ritos burocráticos para datas comemorativas, mas como matrizes estruturantes.

Assim, entre a circulação livre na rampa e a vivência sensorial no quiosque, a E.M.E.I. Cora Coralina tece uma trama institucional onde o combate ao racismo estrutural se torna a própria base do fazer pedagógico, documentado no papel e vivido no chão da escola.

Resultados e discussão

As vozes das professoras da E.M.E.I. Cora Coralina, colhidas através da potência dos conversares alterativos, desvelam que a educação antirracista não se efetiva por meio de dispositivos formais ou da mera adesão a normativas legais, mas é tecida por "fazeres e dizeres" carregados de uma intencionalidade política diária. Foi somente ao adotar o contemplar comunal, uma vivência sensível e implicada que transcende a observação técnica tradicional, que pudemos compreender como a resistência à colonialidade é gestada nos interstícios do cotidiano.

Essa imersão dialógica e afetiva revelou que o enfrentamento ao racismo no ambiente infantil não é um evento isolado, mas um processo vivo que se materializa em três grandes eixos de insurgência pedagógica, cujas tramas se entrelaçam para edificar, dia após dia, um cotidiano de reexistência e emancipação.

Ao substituir a extração de dados pela horizontalidade dos encontros e o olhar vigilante pela partilha de sentidos, os conversares alterativos nos permitiram acessar o "não dito" e o "sentido" que subjazem à prática docente, enquanto o contemplar comunal nos deu a lente necessária para ler as materialidades da escola como textos culturais em disputa.

Foi esse percurso metodológico decolonial que tornou possível identificar a organicidade com que a instituição enfrenta a colonialidade do poder, do saber e do ser, transformando a escola de um espaço de conformidade em um território pulsante de insurgência onde a educação antirracista se torna, de fato, o alicerce do projeto pedagógico.

O primeiro eixo, dedicado à construção de identidades positivas, reúne práticas que promovem o autorreconhecimento do sujeito negro desde a infância, fundamentado na compreensão de que a infância é o período fundante para a constituição da subjetividade. Um exemplo, conforme relata a professora Neusa Santos em nossos conversares alterativos, é o uso estratégico de uma paleta diversificada de "lápis tons de pele", que rompe a hegemonia limitante do "rosa bebê" como cor universal, uma imposição colonial que historicamente apagou a pluralidade dos corpos no currículo.

Essa escolha pedagógica não é meramente estética, mas um ato de transgressão que permite à criança representar sua identidade com autonomia, liberdade e orgulho, fora de padrões hierarquizados. Como bem pontua Kilomba (2019), o ato de se ver representado com fidelidade

cromática rompe a dinâmica colonial de invisibilidade, transformando a criança de um "objeto" do olhar eurocêntrico em "sujeito" de sua própria representação visual.

Essa prática ganha ainda mais densidade ao ser articulada com o projeto pedagógico da E.M.E.I. Cora Coralina, que assume a identidade como um projeto de "reexistência". A professora Maria Beatriz, ao relatar suas vivências em sala de aula, reforça que esse trabalho não pode ser esporádico ou restrito ao calendário, mas sim um compromisso diário que se materializa na escolha de suportes que validam as características fenotípicas de crianças negras e indígenas.

Ao utilizar a autodescrição e o desenho de si, as docentes fomentam um letramento racial visual que, na perspectiva de Nilma Lino Gomes (2017), é condição essencial para a descolonização das relações escolares. Dessa forma, ao substituir o padrão único pela paleta de 12 tons, a escola deixa de atuar como reprodutora da norma hegemônica para se tornar um território de celebração da beleza singular, assegurando que o direito à imagem própria seja, desde os primeiros passos, um pilar inegociável da cidadania infantil.

Tal ação dialoga diretamente com as reflexões de Silva (2000), ao evidenciar que a identidade não é um dado natural, mas uma construção produzida em relações de poder, e que, ao oferecer suporte para que a criança se desenhe em sua realidade cromática, a docente intervém na produção de subjetividades que resistem à invisibilidade.

No eixo da mediação e diálogo, as professoras Katemari Rosa e Ruth de Souza revelam, por meio de seus conversares alterativos, que os conflitos e rejeições baseados em traços capilares ou tons de pele, episódios recorrentes que produzem marcas profundas na subjetividade infantil, não são tratados como incidentes banais, mas como feridas abertas que demandam uma escuta ética e uma intervenção política.

Longe de silenciar essas ocorrências sob a égide da "inocência infantil", as docentes buscam enfrentá-las ativamente por meio de rodas de conversa que conferem centralidade à palavra da criança. A introdução assertiva de literatura afirmativa, como a obra *Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do universo*, de Alan Alves Brito, atuou como uma poderosa força motriz pedagógica. Esse dispositivo literário permitiu não apenas nomear a dor, mas ressignificá-la, transformando o estranhamento em laços de empatia e subvertendo o momento da injúria racial em uma oportunidade coletiva de desconstrução de preconceitos e de fortalecimento identitário.

Ao transmutar a experiência traumática em matéria pedagógica, a prática dessas educadoras ecoa e o pensamento de bell hooks (2013), ao conceber a educação como uma "prática da liberdade". Para hooks, o espaço da sala de aula é um lugar de possibilidades transgressoras, onde o acolhimento da dor do outro não é um fim em si mesmo, mas o passo inaugural para romper as fronteiras impostas pelo racismo estrutural. Essa abordagem dialógica e sensível desafia a norma colonial de silenciamento e propõe um currículo que assume a dimensão política da convivência.

Por fim, o eixo das materialidades e do currículo lúdico desvela que a ocupação do espaço escolar por instrumentos musicais de matriz africana, edificados em um fazer comunal que entrelaça saberes familiares e institucionais, e a presença deliberada de bonecas negras transcendem a função

recreativa, consolidando-se como potentes tecnologias de resistência estética.

Tais artefatos, presentes no acervo da biblioteca e nas vivências da Semana da Consciência Negra, reconfiguram o ambiente ao povoar concretamente o imaginário infantil com referências de poder, ancestralidade e alegria, confrontando o vácuo de representatividade deixado pela colonialidade. Conforme argumenta Candau (2012), uma didática intercultural demanda que os objetos pedagógicos deixem de ser cenários neutros para assumirem-se como agentes de valorização cultural, capazes de tensionar a norma hegemônica e instituir novas gramáticas visuais no cotidiano.

Ao dignificar e celebrar as culturas historicamente subalternizadas de forma orgânica no brincar livre, a E.M.E.I. Cora Coralina não apenas acolhe a diversidade, mas institui um território onde a materialidade escolar atua como um espelho positivo. Esse ambiente garante que o direito ao protagonismo e à beleza estética deixe de ser uma abstração teórica para se tornar um patrimônio concreto e acessível a todas as infâncias. É justamente a articulação dessas materialidades insurgentes com a intencionalidade política das práticas docentes que nos permite, enfim, transpor a análise do cotidiano para a síntese final desta dissertação, onde as tramas tecidas na prática escolar encontram seu desfecho na reafirmação de um projeto de educação pública emancipatória.

Considerações finais

A presente investigação, ao analisar as dinâmicas da educação antirracista na E.M.E.I. Cora Coralina, reafirma a premissa de que a descolonização das práticas pedagógicas na Educação Infantil não é um processo finalizado por decretos ou documentos prescritivos, mas uma construção política contínua, gestada no cotidiano e nas interações humanas. Ao revisitarmos a questão norteadora deste estudo, constatou-se que a instituição transcende o caráter assistencialista e normativo para se constituir como um território de insurgência, onde o "fazer decolonial" rompe com o silenciamento histórico imposto pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

A metodologia aqui adotada, pautada no "contemplar comunal" e nos "conversares alterativos", revelou-se um diferencial indispensável para a compreensão do objeto de estudo. Essas ferramentas permitiram apreender como as professoras, a gestora e a analista pedagógica mobilizam estratégias de resistência para além da teoria, inserindo a pauta racial no centro da organização dos espaços, no currículo lúdico e, fundamentalmente, na mediação das relações interpessoais. Os resultados apontam que a efetividade da educação antirracista na instituição reside na intencionalidade cotidiana, que se desdobra na construção de identidades positivas, no diálogo mediado sobre conflitos raciais e na valorização de materialidades que refletem a diversidade estética e cultural brasileira.

Conclui-se, portanto, que a E.M.E.I. Cora Coralina realiza um movimento de travessia necessário. A escola demonstra que, ao deslocar a diferença de um lugar de subalternidade para um centro de potência, é possível subverter a colonialidade do ambiente educacional e garantir a

dignidade das infâncias negras e pardas. As contribuições deste estudo residem na sistematização dessas práticas como um projeto de reexistência, que aponta caminhos viáveis para que outras instituições de Educação Infantil possam igualmente se tornar espaços de liberdade e emancipação. Fica evidente, contudo, que o enfrentamento ao racismo estrutural é uma tarefa ininterrupta, que demanda vigilância crítica sobre a própria branquitude e a expansão contínua da trama aqui tecida para incluir, com igual densidade, as cosmologias e a presença dos povos originários, garantindo que a escola seja, em sua totalidade, um patrimônio de todas as infâncias.

Referências

ADICHIE, ChimamandaNgozi. **O perigo de uma única história**. Tradução de Erika S. Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
ALVES, Rogéria Cristina; MARTINS DA CUNHA, Andreia. Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: caminhos de reexistência. **Revista da FAED**, Cuiabá, v. 2, n. 32, p. 145-167, 2025.
ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.
CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**: para pais e professores. São Paulo: Planeta, 2023.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2020.
HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, Myriam Yaneth. Hacer decolonial: desobedecer a lametodología de investigación tradicional. **Hallazgos**, Bogotá, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

O TRATADO DE PAZ DO ENGENHO DE SANTANA EM INFOGRÁFICO: ESTATÍSTICA E HISTÓRIA CONTRA A NARRATIVA ÚNICA

Lavínia Nascimento Rodrigues – Escola Estadual Segismundo Pereira – nascimentolavinea@gmail.com
Isabella Inácio Rosa – Escola Estadual Segismundo Pereira – isabellarosa@gmail.com

Simpósio Temático: 4 – Escola, diferenças e igualdades

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica Júnior desenvolvido por meio de uma parceria pedagógica e formativa que envolve estudantes do ensino médio, graduandas em Pedagogia e pós-graduandos(as) em Educação. A temática central aborda a busca por uma educação antirracista e decolonial por meio do trabalho interdisciplinar entre o Ensino de História e a Educação Estatística, tomando como objeto de análise a Revolta do Engenho de Santana — um dos mais importantes movimentos de resistência de pessoas escravizadas na Bahia no final do século XVIII. O objetivo do trabalho é descrever o processo de concepção e diagramação de um infográfico fundamentado na literatura de cordel de Pedro Albuquerque de Oliveira, visando criar um recurso pedagógico visual e acessível sobre as causas, o tratado de paz e os desdobramentos da rebelião. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa e bibliográfica, estruturada em encontros quinzenalmente orientados, leitura exploratória e no desenvolvimento do design gráfico do material na plataforma Canva. Como considerações, aponta-se que a integração entre a História, a estatística e a cultura popular amplia as fontes didáticas, combate a perspectiva da "história única" e fortalece o protagonismo da população negra. O infográfico constitui-se, assim, como um recurso potente para incentivar a consciência histórica crítica, promover a reflexão sobre o racismo estrutural e referendar o compromisso com a justiça social e a igualdade.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Interdisciplinaridade; Engenho de Santana.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito de um Projeto de Iniciação Científica Júnior promovido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em parceria com estudantes do ensino médio de escolas públicas do município. A investigação insere-se no campo da educação antirracista

e decolonial, articulando, de forma interdisciplinar, o Ensino de História e a Educação Estatística. A proposta central engloba o desenvolvimento do letramento estatístico articulado à consciência histórica, mediante o estudo das revoltas e dinâmicas de resistência das populações marginalizadas no Brasil, trazendo para o espaço escolar a reflexão crítica sobre as estruturas de exploração passadas e contemporâneas.

Nessa perspectiva, elegeu-se como objeto de análise a Revolta do Engenho de Santana, ocorrida em Ilhéus, Bahia, no final do século XVIII. Como aporte pedagógico e cultural, utiliza-se a obra *O Tratado de Paz do Engenho de Santana*, de autoria de Pedro Albuquerque de Oliveira, que retrata em versos de cordel a insurgência dos escravizados por liberdade e melhores condições de vida e trabalho. O uso do cordel evidencia que os sujeitos escravizados não aceitaram a dominação de forma passiva, atuando com agência e contestação. Ademais, a utilização da literatura popular constitui um relevante vetor de preservação identitária e valorização cultural.

A abordagem desse episódio contrapõe-se às distorções históricas sobre as lutas de pessoas negras e indígenas no país, as quais reiteram o racismo estrutural e alimentam visões estereotipadas. Fundamenta-se, assim, na crítica proposta por Chimamanda Ngozi Adichie ao "perigo da história única", defendendo a desconstrução de discursos hegemônicos e a valorização de uma pluralidade de narrativas.

Diante disso, o artigo objetiva descrever o processo de concepção e diagramação de um infográfico fundamentado no referido cordel, elaborado para apresentação em Simpósio Temático durante o XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar / II Seminário Internacional: 20 Anos de Escolas Públicas no Brasil.

Para tanto, o trabalho organiza-se nas seguintes seções: esta Introdução; a Fundamentação Teórica, em que se articulam as bases do ensino antirracista, da Educação Estatística e do cordel; a Metodologia, que detalha os procedimentos pedagógicos e o fluxo de produção da peça visual; os Resultados e Discussão, voltados à análise do infográfico e dos saberes construídos; e as Considerações Finais, que sintetizam os desdobramentos da pesquisa para a práxis educativa.

Fundamentação teórica

A construção de uma educação decolonial e antirracista contrapõe-se radicalmente às matrizes eurocêntricas do saber ao fundamentar-se no reconhecimento da diversidade, na desconstrução de estereótipos estigmatizantes e na promoção da equidade socioeducacional. Historicamente, a produção dos materiais didáticos no Brasil tendeu a privilegiar narrativas hegemônicas que romantizam o processo colonizador, invisibilizando as violências estruturais, o espoliamento e a exploração sistemática impostos aos povos originários e à população negra.

Para superar esse legado, torna-se imperativo combater o que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie conceitua como "o perigo da história única" — discursos reducionistas que operam como mecanismos de manutenção do racismo estrutural e de desqualificação das lutas

sociais. Frente a isso, a presente investigação busca tensionar a historiografia oficial ao resgatar e recontar acontecimentos históricos sob a perspectiva dos sujeitos subalternizados que resistiram à dominação colonial.

Nesse cenário de disputa narrativa e "desobediência epistêmica", as linguagens estéticas e populares emergem como dispositivos pedagógicos de alta relevância. A literatura de cordel e as poéticas da periferia, a exemplo das produções do rapper Emicida, como na obra *Eminência Parda*, constituem poderosos símbolos de resistência cultural e política. Por meio da oralidade e de seus versos, essas manifestações traduzem as dores, a memória e a agência de coletividades cujas vivências foram sistematicamente apagadas ou distorcidas.

Nessa direção, ao tomar como base a obra *Revoltas Populares no Cordel*, de Pedro de Albuquerque Oliveira, este estudo elegeu como foco de reflexão visual a Revolta do Engenho de Santana, em Ilhéus (BA). A narrativa tradicional frequentemente reproduz o estereótipo do escravizado como um sujeito passivo, desprovido de articulação política ou incapacitado para a luta por autonomia. Contudo, a reconstrução poética do episódio demonstra outra dimensão factual: insurgidos contra castigos e abusos rotineiros, os escravizados organizaram uma rebelião, enfrentaram os feitores e elaboraram um inédito Tratado de Paz que exigia garantias de liberdade, acesso a meios de subsistência e alforria de suas lideranças, a exemplo de Gregório Luís. A inserção do cordel no ensino de História evidencia uma comunidade altamente organizada, consciente de seu poder de barganha e de sua capacidade negocial, contrapondo-se às narrativas que limitam o protagonismo negro a uma postura submissa e sem voz.

Paralelamente, a proposta articula o Ensino de História à Educação Estatística, campo de conhecimento que, para além da dimensão quantitativa, fornece ferramentas analíticas para a compreensão das assimetrias de poder e do colonialismo. A transposição de dados estatísticos para o espaço visual (por meio do letramento estatístico crítico) permite dimensionar a magnitude das desigualdades socioeconômicas e o abismo entre o poder dos senhores de engenho e as duras condições de exploração impostas à população escravizada. A articulação entre números, fatos históricos e cultura popular explicita como o racismo estrutural e a colonialidade se perpetuaram ao longo do tempo, revelando que a matemática e a história, quando integradas, constituem instrumentos vitais para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade e para a consolidação de um letramento racial na educação básica.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, a qual se dedica a compreender e interpretar fenômenos sociais complexos mediante o estudo de suas dinâmicas, significados e contextos históricos (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). A investigação fundamenta-se nos princípios da Pesquisa Cooperativa, modelo que prioriza a construção horizontal e coletiva do conhecimento, rompendo com estruturas hierárquicas tradicionais entre universidade e escola (SANTOS, 2018). Nesse percurso, a

equipe de investigação, composta por estudantes do ensino médio (Iniciação Científica Júnior), graduandas e pós-graduandos(as), reúne-se quinzenalmente para momentos de estudo, reflexão crítica e "conversares alterativos", espaços intersubjetivos orientados pela escuta atenta, pela troca de vivências e pelo acolhimento de outras epistemologias na busca por propostas pedagógicas que potencializem uma educação antirracista (SKLIAR, 2003; GOMES, 2017).

Do ponto de vista procedimental, o estudo apoia-se em análise bibliográfica e documental (CELLARD, 2008), tendo como fonte primária a literatura de cordel. Em um primeiro momento, os estudantes-pesquisadores reuniram-se sob a orientação de professores e pós-graduandos(as) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), participando de discussões teóricas sobre colonialidade, racismo estrutural e agência negra. Em seguida, dedicou-se à leitura exploratória da obra *O Tratado de Paz do Engenho de Santana*, de Pedro de Albuquerque Oliveira, selecionando-se as evidências históricas e poéticas centrais da narrativa insurgente.

Com base nos dados qualitativos e históricos extraídos, a equipe estruturou a concepção de um infográfico didático na plataforma *online* de design gráfico Canva. O material foi organizado sequencialmente em: título chamativo, contextualização histórica, representações visuais e xilogravuras relativas à rebelião no engenho, além de estrofes de cordel em destaque e blocos analíticos dedicados aos dados quantitativos sobre a exploração colonial.

Dado que o recurso visava à apresentação e exposição no Simpósio Temático do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, optou-se por uma linguagem visual impactante, empregando cores contrastantes, tipografia acessível, subtítulos diretos e sínteses textuais objetivas para atrair o público e favorecer o letramento racial crítico.

Resultados e discussão

Um dos resultados dessa pesquisa em desenvolvimento materializa-se na elaboração do infográfico sobre a Revolta do Engenho de Santana, linguagem pedagógica que ultrapassa a condição de mero resumo informativo para consolidar-se como um dispositivo decolonial voltado à educação antirracista. A estruturação visual do material permitiu dispor, de maneira integrada e acessível, as causas da conflagração, o contexto socioeconômico da escravidão na Bahia do século XVIII, a liderança de Gregório Luís, as cláusulas do Tratado de Paz e os desdobramentos do conflito. Essa composição evidenciou a centralidade da resistência negra na formação histórica brasileira, alinhando-se aos aportes teóricos que combatem o "perigo da história única" (ADICHIE, 2019) ao romper categoricamente com interpretações eurocêntricas que retratam os escravizados como sujeitos passivos ou desprovidos de agência política.

Na arquitetura do infográfico, o bloco articulado à Educação Estatística constituiu um dos eixos mais expressivos do trabalho ao operacionalizar o letramento estatístico crítico (SANTOS; SILVA, 2021). A conversão de fontes e dados históricos sobre o sistema colonial em representações de fácil visualização permitiu evidenciar o abismo socioeconômico entre a elite senhorial e as populações

escravizadas. Ao traduzir dinâmicas de exploração e violência em elementos gráficos, a Educação Estatística deixa de ser percebida como uma ciência neutra ou puramente abstrata e passa a funcionar como um instrumento de desobediência epistêmica, indispensável para desvelar a engenharia quantitativa e estrutural do racismo e da colonialidade.

Outro aspecto analítico de destaque residiu na seleção pedagógica e na interpretação das estrofes da obra *Revoltas Populares no Cordel*, de Pedro de Albuquerque Oliveira. A primeira estrofe selecionada explicita o cotidiano de brutalidade no engenho:

"Pois nesse engenho dito
os escravos trabalhavam.
Os feitores os forçavam
com pau e muito grito.
Além de cobra, mosquito
e aquela escravidão
ainda tinha opressão
e violência sem parar.
Resolveram se rebelar
todo o povo em questão." (OLIVEIRA, 2021)

A análise detalhada desta estrofe revela como a poesia de cordel funciona como documento e contra-narrativa histórica. Ao denunciar a violência sistemática dos feitores ("com pau e muito grito") e a insalubridade do trabalho laboral e ambiental ("cobra, mosquito"), o texto poético reconstrói a materialidade da opressão colonial. O fecho da estrofe ("Resolveram se rebelar / todo o povo em questão") é de fundamental importância teórica: ele demonstra que a revolta não foi um ato impulsivo ou desorganizado, mas uma deliberação coletiva e consciente fundada na recusa radical da desumanização. A inserção desse trecho no infográfico confere visibilidade à agência dos sujeitos insurgentes, conectando a literatura popular ao ensino crítico de História.

Sequencialmente, a dimensão da articulação política do movimento foi problematizada a partir dos versos que tratam da negociação da paz:

"Mas um tempo apaziguou
e um acordo tratado
depressa foi assinado
pedindo a paz na guerra,
alguns direitos na terra
e um ser alforriado." (OLIVEIRA, 2021)

A aprofundada reflexão sobre essa segunda estrofe desconstrói o mito da resistência negra restrita exclusivamente à fuga ou ao isolamento quilombola. Os versos revelam que os rebeldes do Engenho de Santana formularam reivindicações pragmáticas e institucionais, que incluíam a redução

das jornadas de trabalho, a garantia de dias para cultivo próprio ("alguns direitos na terra") e a libertação formal de seu líder, Gregório Luís ("e um ser alforriado"). Ao apresentar o Tratado de Paz, o infográfico expõe indivíduos letrados em suas táticas, organizados e cientes do seu poder de barganha frente à estrutura colonial. Essa perspectiva tensiona os currículos tradicionais ao mostrar que a população negra produziu diplomacia, estratégia militar e contestação de direitos no próprio interior do regime escravista.

Por fim, a elaboração e concepção do infográfico para apresentação no Simpósio Temático do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar / II Seminário Internacional: 20 Anos de Escolas Públicas no Brasil cumpre o papel de socializar a produção científica escolar em espaços acadêmicos de debate. Ao entrecruzar História, Literatura de Cordel e Educação Estatística, o material traduz o passado para dialogar com as urgências do presente, problematizando a permanência das desigualdades raciais e do racismo estrutural. Dessa forma, consolida-se como um recurso didático decolonial que estimula o letramento racial, fortalece a memória histórica e reitera o compromisso com a justiça social e a equidade.

Considerações finais

As considerações deste trabalho reafirmam a potência pedagógica e epistemológica da integração entre o Ensino de História, a Educação Estatística e a literatura de cordel na formulação de saberes voltados para uma educação antirracista e decolonial. Por tratar-se de um estudo em pleno desenvolvimento, os resultados parciais obtidos até aqui evidenciam que a articulação entre diferentes linguagens e campos do conhecimento favorece a apreensão crítica dos processos históricos, resgatando trajetórias e memórias que, por séculos, foram marginalizadas pela historiografia oficial. Nesse sentido, a pesquisa alinha-se aos aportes que defendem a pluralidade de saberes e o desmantelamento de perspectivas eurocêntricas no chão da escola.

Ressalta-se que o motor transformador desta investigação reside na metodologia da pesquisa e aprendizagem cooperativa, consolidada no âmbito da Iniciação Científica Júnior em parceria com a graduação e a pós-graduação. Nesse percurso, os "conversares alterativos" vivenciados nos encontros quinzenais constituíram-se como espaços horizontais de escuta, diálogo e construção coletiva. Esses momentos de troca intersubjetiva permitiram desmistificar o fazer científico, possibilitando que os estudantes do ensino médio atuassem como sujeitos ativos e produtores de conhecimento, relacionando as dores e vivências do presente às lutas e estatísticas do passado.

A elaboração do infográfico sobre a Revolta do Engenho de Santana demonstrou como a literatura de cordel, aliada ao letramento estatístico, amplia as possibilidades pedagógicas no ambiente escolar. Ao integrar a poesia popular de Pedro de Albuquerque Oliveira com informações históricas e dados quantitativos, o material permite que os estudantes compreendam os sujeitos escravizados em sua plenitude: intelectuais, estrategistas e protagonistas de formas complexas de contestação e negociação política.

A futura apresentação do infográfico no Simpósio Temático do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar / II Seminário Internacional: 20 Anos de Escolas Públicas no Brasil ampliará o alcance social e acadêmico deste projeto. O evento configurará um espaço qualificado para fomentar o debate entre a educação básica e a universidade sobre a permanência do racismo estrutural, a superação do "perigo da história única" e a urgência de práticas pedagógicas emancipatórias.

Por fim, por ser uma pesquisa em andamento, conclui-se que os passos dados até o momento consolidam a eficácia do diálogo interdisciplinar e da cooperação investigativa. O infográfico produzido não se encerra em si mesmo, mas abre caminhos para novas fases do projeto, inspirando práticas educativas continuamente comprometidas com a justiça social, o combate às desigualdades raciais e a construção de uma consciência histórica verdadeiramente plural e decolonizadora.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. *In*: TED Global. Jul. 2009. 1 vídeo (18 min 50 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc. Acesso em: 17 jul. 2026.

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

BRASIL ESCOLA. **A resistência escrava no Engenho de Santana, em Ilhéus**. Goiânia: UOL, [s. d.]. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/resistencia-escrava-engenho-santana-ilheus.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

OLIVEIRA, Pedro de Albuquerque. **Revoltas populares no cordel**. Ilustrações de Naiara Gramacho. Ilhéus: Teatro Popular de Ilhéus, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (im)provável da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS (2016-2026)

Jéssica Beatriz Calmim Gomes – Universidade Federal de Uberlândia – jessica.calmim@ufu.br
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – Universidade Federal de Uberlândia – silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático: 4

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento, vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, que investiga a produção acadêmica brasileira sobre educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental na última década (2016-2026). A partir de uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica, o estudo problematiza o silenciamento histórico de corpos e saberes negros no currículo escolar, articulando a vivência da autora com a necessidade de construção de práticas pedagógicas emancipatórias. A metodologia caracteriza-se como um estudo bibliográfico de estado do conhecimento, realizado por meio de levantamento sistemático em bases de dados como Google Acadêmico, SciELO e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os resultados preliminares indicam a centralidade do Movimento Negro como educador na formulação de políticas de igualdade racial e a persistência de desafios na transposição da legislação para o cotidiano escolar. O estudo organiza-se em três seções principais: introdução e trajetória; fundamentação teórica baseada em autores decoloniais; e a análise das produções acadêmicas levantadas, categorizadas conforme concepções antirracistas, práticas pedagógicas e desafios formativos. Conclui-se que a sistematização desses saberes é condição *sine qua non* para romper com a colonialidade do saber na escola básica.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Decolonialidade; Anos Iniciais.

Introdução

Este estudo sobre a educação no Brasil exige, impreterivelmente, a exposição das profundas marcas deixadas pelo racismo estrutural na constituição da escola e de seus currículos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa lógica de dominação epistêmica costuma operar por meio do silenciamento, materializado na invisibilização de pensadores negros, na simplificação da cultura afro-brasileira e na ausência de discussões raciais críticas junto às crianças. Como bem advertem

Moreira e Silva (2013), "o currículo não é neutro; ele expressa relações de poder". Por conseguinte, ele atua como um mecanismo ativo que forja identidades, perpetua exclusões e corrobora para reproduções sociais.

Essa estrutura opressiva, contudo, é atravessada pela trajetória de vida que nomeio *escrevivência*. A voz de minha bisavó ecoou nos porões; a de minha avó, na obediência; a de minha mãe, no fundo das cozinhas alheias. E a minha voz, o eco da menina Jéssica, começou a ressoar muito antes de conhecer o interior frio das salas de aula. Fui forjada na relutância silenciosa de uma dinastia de mulheres negras que transformaram a dor cotidiana na energia para sustentar sonhos.

Em Uberlândia, ser uma menina negra significava crescer entre o afeto familiar e a sensação de que minha pele e meu cabelo eram fronteiras invisíveis. Na escola, experimentei a aversão ao meu próprio corpo e a ausência de professores negros, o que, conforme Munanga (2005), reflete a lacuna formativa docente e a permanência do mito da democracia racial. Minha frustração com a Pedagogia — que, à época, ignorava o debate étnico-racial — só encontrou respiro ao ler Marília Pinto de Carvalho e ao reconhecer, na sala de aula, que minha presença era uma referência de negritude. Sou eu quem agora recolhe todas as nossas vozes — as vozes mudas, caladas, engasgadas nas gargantas de tantas meninas negras.

Diante desse cenário, esta pesquisa visa investigar como a academia tem respondido a esse movimento transformador. Sob o título "Vozes em Eco: Produções Acadêmicas sobre Educação Antirracista nos Anos Iniciais (2016-2026)", a presente investigação problematiza: *como a literatura acadêmica reflete a transição do texto legal para o cotidiano escolar na construção de uma educação antirracista e decolonial voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental?* O recorte temporal de 2016 a 2026 justifica-se por representar uma década de amadurecimento e avaliação das políticas de ações afirmativas, permitindo aferir se há um hiato entre o arcabouço normativo e a realidade das salas de aula.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a educação antirracista, sob a perspectiva decolonial, tem sido abordada nas produções acadêmicas do referido período. Para viabilizar esse propósito, estabelecemos três objetivos específicos: i) identificar as principais concepções de educação antirracista e decolonialidade presentes na literatura acadêmica recente; ii) mapear os avanços e as limitações das práticas educativas voltadas para as relações étnico-raciais; iii) sistematizar os desafios e as possibilidades apontados pelos autores para a superação de práticas excludentes.

Nos limites desse artigo, além dessa introdução, apresentaremos um tópicos sobre a perspectiva teórica e outro sobre o processo metodológico e, por fim tecermos algumas considerações.

Fundamentação teórica

Um estudo de matriz decolonial e afrodiaspórica constitui-se como um movimento político e

ético de insurgência. Consiste em questionar as bases hegemônicas da modernidade ocidental que inferiorizou, invisibilizou e apagou saberes de populações não brancas. A perspectiva afrodiaspórica centraliza a experiência, a memória e a resistência dos povos africanos e de seus descendentes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na produção de conhecimento. Como salienta Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro é um educador, cumprindo um papel emancipatório ao desafiar o pensamento abissal da ciência moderna, que frequentemente ignora saberes fora de seu cânone.

A educação antirracista, nesta perspectiva, exige a desconstrução do pacto da branquitude e do racismo sistêmico. Como pontua Maldonado-Torres (2007), a "colonialidade do ser" reflete o impacto traumático da experiência colonial, que insiste em relegar os sujeitos racializados a um lugar de humanidade subalternizada. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) representam marcos na tentativa de romper com esse currículo eurocêntrico, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira como instrumento de "reconhecimento e valorização da identidade" da população negra.

A análise da fundamentação teórica de nossa investigação, alicerçada nos pressupostos da decolonialidade e do pensamento afrodiaspórico, exige um olhar crítico sobre a educação antirracista não como um tópico acessório, mas como um projeto de ruptura com as estruturas hegemônicas. A trajetória da educação brasileira carrega, desde suas raízes, as cicatrizes do racismo e as bases de uma colonialidade que sistematicamente buscou — e ainda procura — invisibilizar, silenciar e desumanizar a população negra. Quando olhamos para a estrutura curricular, da infância à educação superior, percebemos que a narrativa predominante é eurocêntrica e voltada à manutenção dos privilégios dos setores hegemônicos. Esta estrutura não é neutra; ela é fruto do que Aníbal Quijano (2005) denomina "colonialidade do poder", um padrão de dominação que organiza as diferenças e desigualdades mundiais a partir da ideia de raça.

Diante desse cenário opressivo, a resistência do Movimento Negro permanece essencial, não apenas como força de oposição, mas como um princípio educador. Como salienta Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro brasileiro é um ator político que produz saberes emancipatórios, subvertendo a teoria educacional e apontando para a necessidade de construirmos uma "pedagogia das ausências e das emergências". Essa pedagogia desafia o pensamento abissal da ciência moderna ocidental, que, conforme aponta Boaventura de Sousa Santos, insiste em produzir a inexistência de tudo aquilo que não se enquadra na sua lógica.

O pensamento decolonial surge, portanto, como uma ferramenta indispensável para romper com essas marcas. Ele propõe a descolonização das epistemologias, reconhecendo que a modernidade e o colonialismo são faces da mesma moeda. Como discute Maldonado-Torres (2007), a "colonialidade do ser" reflete o impacto traumático da experiência colonial, que insiste em relegar os sujeitos racializados — especialmente mulheres e homens negros — a um lugar de "não-ser" ou de humanidade subalternizada. Contra isso, a perspectiva afrodiaspórica, presente na obra de intelectuais como Beatriz Nascimento, evoca a memória, a ancestralidade e a resistência dos quilombos como paradigmas de emancipação.

Nesse sentido, a educação antirracista torna-se um compromisso ético-político inadiável. Ela exige uma postura pedagógica ativa e contínua de desconstrução do pacto da branquitude e do racismo sistêmico. Sua importância é vital, pois atua na reconfiguração do currículo para promover a justiça cognitiva, garantindo que as crianças negras encontrem, desde os anos iniciais, referências positivas, humanizadoras e emancipatórias sobre sua identidade, ancestralidade e cultura.

Esta organização permite sustentar que os dispositivos legais não são apenas dádivas estatais, mas políticas públicas resultantes do esforço contínuo do Movimento Negro em ressignificar a educação como instrumento de emancipação social. A partir desse referencial, o estudo busca identificar na literatura acadêmica recente as concepções, os avanços e os desafios que permeiam a prática pedagógica antirracista, fundamentando a necessidade de uma escola que rompa, definitivamente, com os mecanismos de apagamento das infâncias negras.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, elaborado na análise de produções acadêmicas que apresentam a educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental, sob uma perspectiva decolonial. A seleção por esse tipo de investigação justifica-se pela necessidade de compreender como o conhecimento científico tem abordado, problematizando e apresentando práticas externas para o combate ao racismo no espaço escolar.

Essa pesquisa monográfica foi realizada por meio do levantamento de artigos científicos, dissertações e teses publicadas entre os anos de 2016 e 2026. Esse recorte temporal viabiliza identificar os avanços, desafios e as permanências presentes nos debates acadêmicos sobre educação antirracista após 23 anos da implementação da Lei n° 10.639/2003.

Para a elaboração deste estudo, foi realizada uma busca sistemática nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As buscas foram realizadas por meio de descritores combinados com operadores booleanos (AND e OR), entre eles: "Educação Antirracista", "Decolonialidade", "Anos Iniciais", "Ensino Fundamental", "Relações Étnico-Raciais", "Identidade Negra", "Formação de Professores" e "Lei 10.639/03".

Como critérios de inclusão, foram selecionadas produções que abordaram diretamente a educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que discutiram práticas pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais ou que apresentaram análises fundamentadas na perspectiva decolonial. Excluíram-se trabalhos que não dialogavam com o contexto educacional brasileiro, que abordavam exclusivamente outras etapas do ensino ou que não apresentavam relação direta com o escopo desta investigação.

Por se tratar de um estudo focado no mapeamento e na análise da produção acadêmica (estado do conhecimento), a investigação adota um delineamento bibliográfico. Nesse sentido, apoiamo-nos nos pressupostos de Antônio Carlos Gil (2002), o qual elucida que "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Seguir essa orientação nos permitiu mapear um leque amplo de especificações e viabilizou o exame criterioso das fontes primárias e secundárias que sustentam o debate atual.

Após a realização desse levantamento bibliográfico nas bases de dados, procedemos à seleção minuciosa dos trabalhos que dialogavam organicamente com a nossa questão de pesquisa e com os propósitos deste Trabalho de Conclusão de Curso. A partir da leitura analítica do *corpus* final selecionado, organizamos os achados elegendo categorias de análise que emergiram dos próprios textos e que cumprem diretamente os objetivos específicos propostos. Foram estabelecidas três categorias centrais:

A primeira categoria denominamos: "Concepções e fundamentos da educação antirracista e decolonial nos anos iniciais**":** destinada a identificar como os autores definem e embasam teoricamente a decolonialidade e o antirracismo na infância.

A segunda, "Avanços e limitações nas práticas pedagógicas": voltada para o mapeamento das experiências reais de sala de aula, evidenciando o que tem funcionado e quais são os entraves na abordagem das relações étnico-raciais.

Por fim, a terceira, "Desafios estruturais, formação docente e possibilidades de ruptura": focada em sistematizar as barreiras (como o currículo eurocêntrico e falhas na formação) e as estratégias propostas pela literatura para a superação de práticas excludentes.

Por meio desse percurso metodológico, pretende-se compreender como a produção acadêmica da última década tem contribuído para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas e para a efetivação de perspectivas decoloniais nas salas de aula dos anos iniciais da educação básica.

Resultados e discussão

Para estruturar o debate teórico desta investigação, a fundamentação organiza-se em três eixos centrais que interconectam a teoria com a prática pedagógica. No primeiro eixo, discutimos o conceito de decolonialidade e a urgência de romper com a colonialidade do saber, do ser e do poder, estruturas que historicamente sustentam o currículo eurocêntrico. Em seguida, abordamos o pensamento afrodiaspórico e o papel histórico do Movimento Negro na ressignificação, valorização e politização da identidade negra no Brasil. Por fim, articulamos essa base epistemológica com o cotidiano escolar, refletindo sobre os marcos legais, como a Lei nº 10.639/2003, e os pressupostos necessários para uma educação efetivamente antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho encontra-se, no momento, em fase de desenvolvimento, com o levantamento bibliográfico em curso. Embora a coleta de dados esteja em andamento, os resultados parciais já

permitem traçar um diálogo entre o referencial teórico decolonial e a produção acadêmica recente. Para organizar as reflexões preliminares, elegemos três categorias analíticas que guiam a análise do *corpus* bibliográfico: a primeira, denominada "Concepções e fundamentos da educação antirracista e decolonial nos anos iniciais", tem nos permitido identificar como a literatura tem embasado teoricamente a decolonialidade e o antirracismo na infância; a segunda, "Avanços e limitações nas práticas pedagógicas", possibilita o mapeamento das experiências reais de sala de aula, evidenciando, ainda que preliminarmente, o que tem funcionado e quais são os entraves na abordagem das relações étnico-raciais; por fim, a terceira categoria, "Desafios estruturais, formação docente e possibilidades de ruptura", foca em sistematizar as barreiras identificadas — tais como a permanência de currículos eurocêntricos e as lacunas na formação docente — e as estratégias de superação apontadas pelos autores.

Por meio desse percurso metodológico em construção, pretende-se compreender como a produção acadêmica da última década tem contribuído para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas. Os resultados parciais sugerem que, embora existam avanços significativos no campo teórico, o diálogo com a prática pedagógica ainda se encontra em um processo de maturação, evidenciando a necessidade de sistematizar as possibilidades de ruptura com a colonialidade para uma efetiva educação básica antirracista.

Considerações finais

A jornada empreendida neste estudo, ainda em fase de desenvolvimento, parte da premissa de que a educação brasileira, ao ser historicamente atravessada pelo racismo estrutural, demanda um enfrentamento contínuo às lógicas de dominação epistêmica que silenciam corpos e histórias negras desde os anos iniciais. Ao buscar investigar como a academia tem respondido a esse cenário, a presente pesquisa, articulada sob a lente da decolonialidade e do pensamento afrodiaspórico, coloca-se como um movimento político de insurgência, comprometido com a reconfiguração dos currículos escolares e com a valorização de saberes historicamente marginalizados. A questão de pesquisa — *como a literatura acadêmica reflete a transição do texto legal para o cotidiano escolar na construção de uma educação antirracista e decolonial nos anos iniciais?* — orienta o nosso olhar para um decênio (2016-2026) marcado pela necessidade de avaliar o hiato entre a normatividade da Lei nº 10.639/2003 e a efetividade das práticas pedagógicas no chão da escola.

Embora estejamos diante de uma pesquisa em andamento, o percurso metodológico bibliográfico adotado tem revelado, de forma consistente, que o enfrentamento ao racismo estrutural não é uma tarefa que se esgota na letra da lei. Os resultados parciais apontam que a produção acadêmica recente, ao mesmo tempo em que oferece um arcabouço teórico robusto sobre a decolonialidade e as relações étnico-raciais, evidencia que as práticas pedagógicas ainda tropeçam na superfície de uma abordagem protocolar. Identificamos, através das categorias de análise, que a educação antirracista exige muito mais do que a inclusão de conteúdos em datas comemorativas; ela

demanda uma ruptura estrutural com o pacto da branquitude que perpassa a formação docente e as práticas de gestão escolar.

Reiteramos que a sistematização desses saberes, embora em processo, é um passo essencial para fortalecer ações educativas que forneçam aos futuros educadores as ferramentas necessárias para descolonizar o saber. Esta investigação não se pretende apenas um exercício acadêmico, mas um manifesto que se alinha à "pedagogia das ausências e das emergências" proposta por Nilma Lino Gomes (2017), reconhecendo o Movimento Negro como um educador fundamental que nos convida a pensar a educação como um ato político, de resistência e de esperança.

Ao final desta trajetória, reafirmamos que o compromisso com uma educação decolonial é o caminho para a construção de um mundo mais justo e humano, onde, como almejam os zapatistas, "um mundo onde caibam muitos mundos" se torne a realidade concreta de nossas crianças. É na escrevivência, no ato de recolher as vozes mudas e caladas de tantas meninas negras, que esta pesquisa busca contribuir para que a ressonância do eco da vida-liberdade se faça ouvir. O que move este estudo é a certeza de que a educação, ao ser ativamente disputada e descolonizada, tem a potência de transformar a realidade, garantindo que as escolas deixem de ser reprodutoras de exclusão para se tornarem, enfim, territórios de pertencimento, pluralidade e emancipação para as infâncias negras e para toda a sociedade.

Referências

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

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da escola**: uma análise do cotidiano escolar e a questão racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones Unaula, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-148.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e

pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2004.

ENTRE LEIS E VIVÊNCIAS: A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES CEGOS E DE BAIXA VISÃO NA REDE PÚBLICA DE ITUIUTABA, MG

Jeovan Alves dos Santos – Universidade Federal de Uberlândia – e-mail: jeovanalvessantos@gmail.com
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – Universidade Federal de Uberlândia – e-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
Este artigo analisa a efetivação da educação inclusiva para estudantes cegos e de baixa visão nas escolas públicas de Ituiutaba, MG, Brasil. A partir de uma perspectiva teórica que distingue os conceitos de integração e inclusão, a pesquisa investiga o distanciamento entre o robusto arcabouço legislativo nacional — que assegura o direito à educação — e a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Por meio de uma metodologia qualitativa, que articulou revisão bibliográfica, pesquisa documental, estado da arte e história oral, foram realizadas entrevistas com gestores, professores e estudantes com deficiência visual. Os resultados apontam que, embora existam avanços na inserção desses sujeitos no sistema escolar, a inclusão permanece como um processo em disputa. As narrativas revelam desafios persistentes relacionados à precariedade da acessibilidade arquitetônica, à necessidade urgente de qualificação docente para a diversidade e à ausência de materiais didáticos especializados. Conclui-se que a inclusão escolar exige mais do que a simples inserção física; requer uma transformação pedagógica que acolha a alteridade e promova a equidade, superando a lógica da homogeneização em favor de um diálogo intercultural autêntico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Cegueira; Baixa Visão; Escolas Públicas; Políticas Públicas; Ituiutaba-MG.

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida como requisito obrigatório para a conclusão do curso de Graduação em História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A temática central que norteia este estudo é a educação escolar de estudantes cegos e de baixa visão inseridos em escolas públicas do município de Ituiutaba, MG.

A investigação parte de inquietações sobre como se efetiva, na prática, a educação para este público, considerando o embate histórico entre os conceitos de integração e inclusão, bem como as políticas públicas vigentes. Diante desse cenário, a pesquisa estabeleceu como objetivo geral analisar como se efetiva a educação para cegos e estudantes de baixa visão nas escolas públicas de Ituiutaba, MG. Para alcançar tal finalidade, foram delineados os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a história da educação inclusiva no Brasil; registrar e analisar a efetivação da educação para cegos no município de Ituiutaba; analisar as políticas de inclusão no cenário local; e registrar o processo inclusivo sob a ótica dos sujeitos envolvidos.

Para responder a tais questionamentos e atingir os objetivos propostos, a metodologia adotada pautou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos a revisão bibliográfica, uma pesquisa inspirada na metodologia do "estado da arte" e a história oral, por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais, técnicos do IBGE, professores e estudantes com deficiência visual.

O artigo está estruturado de modo a conduzir o leitor desde os fundamentos teóricos até a realidade local investigada. O primeiro tópico aborda a fundamentação teórica, discutindo as distinções conceituais entre integração e inclusão, bem como o panorama histórico da educação de cegos e da produção acadêmica sobre o tema. O segundo tópico trata da perspectiva metodológica que subsidiou a investigação. Na sequência, são apresentados os resultados e as discussões, que confrontam as narrativas dos sujeitos da pesquisa com o cenário das políticas públicas e da acessibilidade nas escolas de Ituiutaba. Por fim, o artigo encerra-se com as considerações finais, que sintetizam as reflexões alcançadas e apontam perspectivas para pesquisas futuras.

Fundamentação teórica

A compreensão da educação para pessoas com deficiência visual no Brasil perpassa, necessariamente, pela distinção técnica e pedagógica entre os conceitos de cegueira e baixa visão. Conforme aponta Almeida (2008), a definição de baixa visão, ou visão subnormal, abrange indivíduos que, mesmo após tratamento clínico ou correção óptica, apresentam comprometimento do funcionamento visual que limita a execução de tarefas cotidianas, como a leitura e a locomoção.

Nesse contexto, a nomenclatura "cegueira legal", estabelecida em 1934 pela Associação Médica Americana para fins de benefícios sociais, define a acuidade visual igual ou inferior a 20/200 no melhor olho com correção. Todavia, a mesma autora ressalta que o uso desse termo pode induzir a uma perspectiva pessimista no ambiente educacional, uma vez que muitos indivíduos classificados como "cegos legais" possuem resíduos visuais úteis que dispensam o uso exclusivo do Sistema Braille para a alfabetização.

Complementando essa discussão, Masini (1993) argumenta que, no campo pedagógico, a classificação deve transcender a mensuração estrita da acuidade visual, focando nas

necessidades reais de aprendizagem do estudante. Segundo a *American Foundation for the Blind*, a criança cega é aquela que necessita do Braille e de recursos de áudio para um aprendizado eficaz, enquanto o estudante com baixa visão é aquele que, possuindo visão limitada, demanda recursos educativos específicos e adaptações de material. Essa necessidade de olhar para o sujeito e suas especificidades reflete uma preocupação que, embora antiga, demorou a se institucionalizar no país. O ensino escolar para cegos no Brasil iniciou-se formalmente apenas em 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant. Como aponta Silva (2008), durante muitas décadas, essa foi a principal referência institucional do país, acompanhada tardiamente pelas fundações do Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, e do Instituto Padre Chico, em São Paulo, instituições estas que enfrentaram sucessivos períodos de escassez de investimentos estatais após a Proclamação da República.

A partir da década de 1990, o cenário educacional brasileiro passou a incorporar o movimento global em defesa da inclusão, impulsionado por marcos internacionais como a Conferência de Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, na Espanha. Estes documentos estabeleceram a premissa de que as escolas regulares devem adaptar-se às necessidades dos estudantes, garantindo o direito à educação para todos, independentemente de suas condições individuais. Sob a égide dessas diretrizes, a legislação brasileira consolidou-se através de instrumentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 7.853/89 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que determina a oferta de currículos, métodos e professores especializados para educandos com deficiência.

Contudo, conforme alertam Glat e Nogueira (2003), a existência de um arcabouço legal sólido não garante, por si só, a qualidade do ensino inclusivo. A efetivação desse direito depende da convergência entre professores generalistas capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula e especialistas que ofereçam suporte pedagógico contínuo. Apesar da importância dessas discussões, verifica-se que a formação inicial dos docentes e as condições estruturais das escolas ainda apresentam lacunas que dificultam a prática pedagógica adequada. Diante do exposto, torna-se essencial não apenas refletir sobre o histórico e a fundamentação teórica que amparam tais diretrizes, mas também compreender como o debate científico tem se ocupado da temática. Para analisar o panorama atual da produção acadêmica e identificar as lacunas que ainda persistem no cenário das investigações sobre a educação de cegos, apresentamos, a seguir, uma cartografia dessa produção acadêmica, mapeada através da metodologia do estado da arte.

Para a elaboração desta análise, recorremos à metodologia do "estado da arte", que consiste no mapeamento e exame crítico da produção acadêmica sobre temas específicos. Conforme destaca Ferreira (2002), essa perspectiva metodológica é fundamental para que o pesquisador possa observar o que já foi produzido, estabelecendo diálogos com trabalhos anteriores e identificando lacunas que permitam avançar o conhecimento científico. A consulta foi realizada na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), utilizando o descritor "educação para cegos", o que resultou na identificação de 29 produções acadêmicas.

O levantamento revelou uma predominância de teses e dissertações voltadas para o campo da Educação, embora o tema também transite por diversas outras áreas do saber. Ao compararmos a quantidade de produções, observou-se um número superior de mestrados em relação aos doutorados, fato compreensível dada a diferença temporal necessária para a conclusão de cada nível de titulação (24 meses para mestrado contra 48 meses para doutorado). As pesquisas, distribuídas geograficamente por diversos estados como Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará e Bahia, revelam uma dispersão das investigações por várias universidades brasileiras.

A análise dos resumos permitiu categorizar os trabalhos em dois eixos principais: 19 produções focaram na educação escolar propriamente dita — abrangendo desde a alfabetização em Braille e o ensino de disciplinas como Matemática, Química e Espanhol, até reflexões sobre políticas públicas e o ensino superior — enquanto outras 9 investigações se dedicaram a temas correlatos, como interação social, imagem corporal, equilíbrio estático e qualidade de vida.

A diversidade metodológica é um ponto de convergência importante nessas produções: enquanto trabalhos como os de Araújo (2011) e Silva (2012) optaram pela pesquisa-ação para investigar estratégias de ensino em sala de aula, outras investigações, como as de Bezerra (2011) e Soares (2011), utilizaram o estudo de caso e a etnografia para compreender os fenômenos da inclusão no ambiente universitário ou escolar. Houve também pesquisas de caráter histórico, como a de Moraes (2012), e estudos de natureza qualiquantitativa, como os de Sherer (2012) e Sousa (2012), que trouxeram novos olhares sobre a qualidade de vida e a imagem corporal. Em contrapartida, notam-se distanciamentos nas abordagens quando autores como Vita (2011), Gusmão (2012) e Ribeiro (2011) aproximam-se das ciências da saúde e da ergonomia cognitiva, utilizando dispositivos de substituição sensorial e avaliações biomecânicas.

Ao evidenciar a vasta gama de objetivos e caminhos metodológicos adotados pelos pesquisadores, este levantamento amplia nossa percepção sobre as complexas especificidades da vida dos sujeitos cegos e de baixa visão. Tendo estabelecido essa base teórica e o panorama do que tem sido produzido academicamente, torna-se necessário explicitar os caminhos trilhados em nossa própria investigação para compreender a realidade local de Ituiutaba, o que detalhamos a seguir em nossa perspectiva metodológica.

Metodologia

Para cumprir os objetivos propostos nesta monografia, iniciamos o percurso investigativo por meio de uma revisão bibliográfica, compreendendo, conforme aponta Barros (2011), que ninguém começa uma pesquisa do "marco zero". Segundo o autor, a revisão é o ponto fundamental para uma investigação bem-sucedida, pois ela enuncia os "interlocutores" com os quais travamos um diálogo

historiográfico e científico. Este processo de leitura crítica não apenas evita a repetição de propostas já realizadas, mas permite apontar lacunas e inspirar o delineamento de um recorte temático original, aperfeiçoando a proposta inicial.

Nesse sentido, fundamentamos nosso referencial teórico em autores como Silva (2008), Makhoul (2007), Mendes (2006), Sassaki (2003), Masini (1993) e Franco e Dias (2003). A partir desse suporte, foi possível traçar um olhar analítico sobre a educação para cegos e baixa visão no Brasil, diferenciando os conceitos de integração e inclusão, além de apropriar-nos das terminologias técnicas necessárias para refletir sobre a realidade de Ituiutaba, MG.

Para viabilizar a análise desta realidade, a investigação adotou uma abordagem qualitativa que articulou diferentes instrumentos. Inicialmente, a pesquisa documental baseou-se em fontes primárias — leis, diretrizes e portarias — que, segundo Marconi e Lakatos (2010) e Gil (2002), formam um conjunto estável para a análise histórica, exigindo, contudo, cautela quanto à sua subjetividade e representatividade. Complementarmente, utilizamos notas de campo derivadas da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e nos Estágios Supervisionados. A observação, indispensável na pesquisa qualitativa segundo Vianna (2007), foi realizada por mim — pesquisador com deficiência visual — através do tato e da audição, enfrentando as barreiras físicas da escola com o auxílio de monitores.

A sistematização da produção científica ocorreu via metodologia do Estado da Arte, mapeando 29 produções acadêmicas na plataforma CAPES. Ferreira (2002) ressalta que esse mapeamento permite o diálogo com a literatura e o avanço sobre temas pouco explorados. Esta etapa, contudo, demandou superação pessoal: o uso constante de leitores de tela e comandos de teclado foi imprescindível para contornar a complexidade na gestão dos arquivos e identificação das categorias de análise escolhidas (mestrado/doutorado, área, universidade, objetivos e metodologia).

Por fim, a História Oral deu voz aos sujeitos da pesquisa. Realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores, técnicos do IBGE, professores e estudantes, utilizando roteiros que, como explica Triviños (1987), permitem que o informante participe ativamente da construção do conhecimento, gerando novas hipóteses a partir de sua vivência. Em consonância com Duarte (2004) e Portelli (1997), tratamos o processo de transcrição — da fonte auditiva para a visual — como um ato interpretativo. A condução das entrevistas foi um desafio prático contínuo: se o primeiro encontro com a técnica do IBGE contou com a mediação indispensável de um monitor do CEPAE, situações posteriores exigiram táticas de superação, como a entrevista realizada desacompanhado, na qual a memorização precisa dos caminhos operacionais do celular tornou-se a estratégia necessária para garantir o registro do depoimento e a integridade da coleta de dados.

A continuidade do processo de coleta de dados envolveu desafios logísticos e operacionais significativos. A terceira entrevista, realizada com a Analista Educacional e Coordenadora do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE de Ituiutaba, ilustra as barreiras institucionais enfrentadas no campo: após diversas tentativas infrutíferas de agendamento com a superintendência e dois meses de espera para a confirmação, a impossibilidade de um encontro presencial exigiu a adaptação para uma entrevista

via correio eletrônico, na qual o roteiro foi enviado para que a analista respondesse e devolvesse por escrito.

Em contrapartida, a entrevista com o professor de História, que possuía vasta experiência na rede municipal e estadual com estudantes cegos e de baixa visão, transcorreu com maior fluidez. O interesse do docente pela temática, fruto de sua pós-graduação na área, criou um ambiente dialógico propício para aprofundar nossas inquietações sobre a prática pedagógica. Por fim, as entrevistas com os três estudantes com deficiência visual foram viabilizadas pelo domínio técnico que adquirimos no uso do gravador de celular, superando obstáculos anteriores de manuseio do aparelho. Esses relatos, devidamente transcritos e textualizados, constituem um corpo de dados essencial que, ao ser confrontado com a teoria, nos permite refletir criticamente sobre o processo de inclusão e as políticas públicas vigentes no município.

A partir desse conjunto de informações — que une a fundamentação teórica, a trajetória metodológica e a vivência direta com os sujeitos da pesquisa —, torna-se imperativo conhecer quem são aqueles que compuseram o universo deste estudo. Apresentamos, no tópico a seguir, os resultados e discussão.

Resultados e discussão

A efetivação desses direitos, todavia, esbarra no desafio central da qualificação docente. Como afirmam Jesus e Grossi (2016), a capacitação de professores, diretores e demais funcionários é o pilar fundamental para um ensino inclusivo de qualidade. Para os autores, "o professor necessita de capacitação especializada para que possa atuar de maneira criativa e, assim, propiciar um atendimento particularizado", respeitando os ritmos e as singularidades de aprendizagem de cada estudante.

No entanto, a realidade observada em campo aponta para um cenário de desigualdades. Ao questionarmos a rede estadual sobre a preparação de suas unidades, a especialista Leila Furtado afirmou que todas as escolas estariam preparadas para atender o público-alvo da educação especial. Contudo, nossa experiência prática, consolidada por visitas técnicas, Estágios Supervisionados e atividades no PIBID, revelou uma discrepância entre o discurso oficial e a realidade das unidades. Enquanto algumas, como a Escola Estadual Cônego Ângelo, estruturam-se como referências com equipamentos adequados, outras, como a Escola Estadual João Pinheiro, carecem de propostas pedagógicas e de profissionais habilitados para o atendimento de cegos e baixa visão.

Essa dissonância é sentida na pele pelos estudantes, cujas vozes denunciam as lacunas do processo. Marcos Antônio relata as barreiras que transformam a inclusão em algo meramente formal: o acesso restrito a tecnologias de assistência (como notebooks que não podem sair da escola) e a falta de fluidez entre a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Henrique e Pedro Henrique corroboram essa percepção de exclusão, ressaltando a ausência de materiais em Braille e a dependência de colegas videntes para a leitura de textos, o que os coloca em desvantagem

cronológica e pedagógica em relação aos demais alunos.

Compreendemos que o processo de inclusão é fruto de uma construção histórica e social, amparada por um arcabouço legislativo nacional e internacional — desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição Brasileira (1988) até o conjunto de Decretos, Leis e Resoluções.

Embora esse conjunto de normas represente um avanço fundamental na construção de uma sociedade baseada no direito, as entrevistas com os gestores evidenciam que a transposição dessas leis para o cotidiano escolar ainda é um processo em disputa. A analista da SRE destaca o papel do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) no monitoramento da demanda, enquanto a Secretaria Municipal de Educação enfatiza o papel do CEMAP na formação continuada. Entretanto, o estudante Marcos Antônio pontua que, embora as leis existam, "na prática não funcionam", pois há um "abismo" entre o que é prescrito e a dinâmica vivida entre o professor regente e o professor de AEE.

Diante desses impasses, concordamos com o estudante ao reconhecer que, embora tenhamos avançado em relação a décadas passadas, o percurso ainda é tímido. Como defende Mantoan (2003), a inclusão escolar exige mais do que a inserção física do aluno; ela demanda a capacidade da escola de compreender e acolher a alteridade. É imperativo, portanto, promover um diálogo intercultural genuíno, onde a diferença deixe de ser vista como um problema a ser "remediado" e passe a ser reconhecida como um elemento constituinte da identidade humana. Somente através dessa mudança de paradigma, em que a equidade se sobreponha à homogeneização, poderemos efetivar a escola como um espaço democrático de construção de conhecimento, rompendo, enfim, com a discriminação e garantindo a todos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Considerações finais

Ao chegarmos ao término desta investigação, reafirmamos que o propósito central foi analisar como se efetiva a educação para cegos e estudantes de baixa visão nas escolas públicas de Ituiutaba, MG. Motivados por uma trajetória pessoal e acadêmica permeada pelo desafio da deficiência visual, buscamos, por meio da revisão bibliográfica, da pesquisa documental, do estado da arte e da história oral, compreender não apenas os marcos legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil, mas, sobretudo, o cotidiano vivido por aqueles que ocupam — ou tentam ocupar — o espaço escolar.

Os achados da pesquisa revelam um cenário de contrastes. Identificamos que o Brasil construiu, ao longo das últimas décadas, um robusto arcabouço legislativo — consubstanciado na Constituição Federal de 1988 e em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca — que coloca a inclusão como um direito inalienável. Todavia, a transposição dessa norma para a prática cotidiana revela que a inclusão ainda é um processo em disputa. Enquanto gestores apontam o monitoramento via sistemas de dados e a formação continuada como caminhos para a efetivação, as vozes dos estudantes e a observação *in loco* evidenciam um "abismo" entre a prescrição legal e a realidade das salas de aula.

Entre os principais desafios encontrados, destacamos a fragilidade da infraestrutura arquitetônica — com a ausência de acessibilidade básica em escolas tidas como referência — e, principalmente, a necessidade premente de qualificação docente. Como enfatizam Jesus e Grossi (2016), a capacitação criativa e o atendimento particularizado são pilares indispensáveis, mas percebemos que, em muitas unidades da rede estadual e municipal, a docência ainda carece do respaldo teórico e material para lidar com a alteridade. Narrativas como as de Marcos Antônio, Henrique e Pedro Henrique, que denunciam desde a falta de materiais em Braille até a dependência exaustiva de colegas para o acesso aos conteúdos, mostram que a inclusão, quando desprovida de recursos e conexão entre professor regente e AEE, reduz-se a uma presença física desprovida de equidade pedagógica.

Apesar das lacunas, é imperativo reconhecer os avanços. A presença de estudantes cegos e de baixa visão no ensino superior e a crescente abertura dos espaços de ensino ao debate sobre a diversidade são conquistas que demonstram uma mudança de postura em relação às décadas passadas. A existência de Centros de formação e a crescente visibilidade da temática na produção acadêmica indicam que o movimento inclusivo está, ainda que timidamente, em curso.

Concluímos que a educação inclusiva não pode ser vista como um processo de "remediação" da deficiência, mas como um elemento constituinte da identidade humana, conforme defende Mantoan (2003). O caminho para a superação da discriminação exige uma mudança de paradigma: o abandono da homogeneização em favor de um diálogo intercultural genuíno. Este trabalho, portanto, não encerra a discussão, mas lança luz sobre o terreno em Ituiutaba, na esperança de que os resultados aqui diagnosticados possam servir de subsídio para novas políticas e práticas. Que a equidade se torne, enfim, o fio condutor de um ensino que não apenas acolha a diferença, mas que nela encontre a força necessária para democratizar o conhecimento e garantir, a todos os estudantes, o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Referências

AINSCOW, Mel; FERREIRA, F. Inclusão escolar: uma proposta para a educação para todos. In: AINSCOW, Mel. **Desenvolvendo escolas inclusivas**. Lisboa: Plátano, 2003.

ALMEIDA, Judith Mara de Souza. **A leitura do mundo por meio dos sentidos**: história de ensino, aprendizagem e deficiência visual. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ARAGÃO, R. M. R. **A Química na perspectiva de alunos cegos**: um estudo de caso. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARAÚJO, P. C. **Estratégias de ensino utilizadas por um professor de matemática cego**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

BARROS, José D'Assunção. A Revisão Bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento

da pesquisa. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 104, jan./jun. 2011.

BATISTA, M. A. **Aprender a ler e escrever: o que dizem adultos cegos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BEZERRA, M. G. **A inclusão de pessoas com deficiência visual na rede estadual de ensino de Rio Branco - Acre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2011.

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

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989.

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.

CANDAU, Vera. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, M. L. et al. **Visão subnormal**. São Paulo: Editora USP, 1994.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tárcia Nogueira Silveira. A educação de pessoas cegas. **Comunicações**, Piracicaba, ano 10, n. 1, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Lúcio de Uma. Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva. **Comunicações**, Piracicaba, ano 10, n. 1, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JESUS, Patrick Medeiros de; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação de pessoas com deficiência. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 91-109, jul./dez. 2016.

MAKHOUL, C. S. Inclusão dos considerados deficientes. In: ALMEIDA, D. B. (org.). **Educação**: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASINI, Elcie F. Salzano. A educação do portador de deficiência visual – as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, Brasília, v. 13, n. 60, jun./dez. 1993.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário** – Pedagogia do dissenso para o novo milênio.

Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.
MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1997.
SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 20, p. 105-149, 2006.
SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão**: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.
SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: VOZES DAS/DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Jacqueline Aparecida Mendonça – Escola Estadual Segismundo Pereira
jacqueline.mendonca@educacao.mg.gov.br
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior– Universidade Federal de Uberlândia
silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático 4: Escolas, Diferenças e Igualdades

Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados da tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que investigou as implicações da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, sob a perspectiva de professoras de História e estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual em Uberlândia/MG, durante o ano de 2022. A questão mobilizadora da investigação foi: Quais as implicações decorrentes da implementação das propostas curriculares do NEM na escola pública, com enfoque nos professores em geral e, em particular, da área de História, nos estudantes do primeiro ano e na prática do ensino da disciplina de História durante o ano de 2022? O objetivo geral consistiu em analisar as implicações da implementação do NEM para o ensino de História investigando os impactos para a construção do conhecimento histórico e formação de estudantes e professoras/es. A metodologia foi inspirada em estudo de caso, adotando uma abordagem quali-quantitativa, por meio da aplicação de um questionário on-line aplicado a 207 estudantes, seguido pela realização de grupos focais com 30 deles, e entrevistas com duas professoras de História das turmas pesquisadas. Os principais resultados apontam que a implementação do NEM resultou em: enfrentamento de problemas de saúde mental; aumento da carga horária sem espaços adequados; sobrecarga de trabalho; insegurança dos estudantes para realizar escolhas precoces; e dúvidas sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Palavras–chave: ensino de História; Novo Ensino Médio; jovens estudantes;

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa de doutorado finalizada em 2025, cuja temática investigou a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017) durante o período de 2022-2023 a partir das vozes dos estudantes e professores com enfoque

no ensino de História e na formação da juventude. Consideramos esta perspectiva importante, por acreditarmos que a visão dos principais envolvidos nesta reforma deve ter espaço privilegiado nas pesquisas que vão além da análise das propagandas ou documentos oficiais.

Compreender quais as implicações decorrentes da implementação das propostas curriculares do NEM (Brasil, 2017b), na escola pública, sob o enfoque dos/as professores/as em geral e, em particular de História, dos/as estudantes do primeiro ano do Ensino Médio e da prática do ensino da disciplina História durante o ano de 2022, consistiu como a problemática da pesquisa. Nosso objetivo geral, foi analisar as implicações da implementação do NEM para o ensino de História investigando os impactos para a construção do conhecimento histórico e formação de estudantes e professoras/es.

A escolha por esta temática de pesquisa se constituiu devido às dúvidas e aos questionamentos sem respostas e pela indignação perante o que estava sendo proposto por esta reforma. As inquietações e incertezas perante a implementação das diretrizes que instituíram o Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017) a partir de 2022, no contexto escolar da educação básica de todo o país, somadas às inúmeras dúvidas e à falta de conhecimento acerca desta nova proposta, impulsionaram a escolha de pesquisa deste trabalho.

A reforma do Ensino Médio ocorreu em nosso país em um cenário conturbado e caótico, advindo do impeachment da presidenta Dilma Rousseff na constituição do golpe de Estado que levou Michel Temer, vice-presidente, ao poder. Assim, ele colocou em prática um conjunto de mudanças conservadoras em diversas áreas, a exemplo da Reforma Trabalhista e da Emenda Constitucional (EC) nº 95 (Brasil, 2016b), que congelou os gastos públicos por 20 anos. Desta forma, a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017b) trouxe uma série de modificações. Notoriamente, a primeira grande modificação proposta pela referida lei diz respeito ao vínculo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a), no formato de escolha dos itinerários formativos conforme as áreas do conhecimento destacadas acima. A justificativa para esses novos arranjos curriculares, legitimada pelos discursos oficiais, como as propagandas divulgadas nos veículos de propaganda disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC), reforçava a ideia de que era necessário tornar o currículo mais atraente aos jovens em razão da liberdade de escolha. Além da flexibilização do currículo, outras transformações previstas na lei eram pregadas, porém, sem orientação de como seria a prática escolar, a exemplo da ampliação da carga horária e da organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento.

Assim, após a introdução sobre a problemática e objetivo da pesquisa e contextualização da lei 13.415/17 apresentamos na próxima parte o plano metodológico desenvolvido na investigação em uma escola estadual de Uberlândia e posteriormente selecionamos algumas categorias analíticas a partir das vozes das/dos estudantes e professoras/professores e das principais referências teóricas utilizadas. Por último, nas considerações finais, pontuamos nossas perspectivas analíticas embasadas nas reflexões construídas ao longo do trabalho.

Metodologia

O plano metodológico de investigação desta pesquisa tem como cenário uma escola pública/estadual de Uberlândia/MG. Elegemos para a nossa pesquisa a abordagem que articula a perspectiva quantitativa, aplicação dos questionários aos participantes da pesquisa (estudantes e professores) e qualitativa, por meio dos grupos focais (estudantes do primeiro ano do Ensino Médio) e entrevistas com as docentes (professoras de história), por entendermos que, por meio desta articulação, conseguiremos compreender as implicações da implementação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017b). Inspirados na metodologia de estudo de caso, contamos com a possibilidade de conhecer a implementação do NEM em uma realidade específica, que representa muitas outras, uma vez que, para as primeiras séries do Ensino Médio em 2022, este processo ocorreu de forma muito semelhante com relação à organização curricular, que se diferenciou apenas pelas duas disciplinas eletivas cujas determinações estiveram vinculadas às definições das próprias escolas[4]

Para o desenvolvimento do grupo focal[5] usamos como referência Gatti (2005) que ressalta como esta metodologia precisa se conectar com o "corpo geral" da pesquisa e seus objetivos. Para a condução das entrevistas, Meihy (2005) e Szymansk (2011) destacam os cuidados necessários quanto ao planejamento das entrevistas, consentimento do entrevistado e prudência no manuseio e transcrição das narrativas, que uma vez transcritas resguardam em si, os mesmos cuidados que quaisquer outras fontes: de contextualizar, de verificar as suas intenções e produção, entre outros. Ambos os autores ressaltam ainda a importância do "feedback" àqueles que se dispuseram a dar entrevista, concedendo a eles o direito de rever os seus discursos, alterá-los se necessário, e de conhecer o produto da sua fala.

No desenvolvimento da pesquisa, realizamos uma sondagem inicial por meio de questionário on-line (através da ferramenta Google Forms), aplicado de forma presencial durante um horário de aula (50 minutos) para cada uma das turmas de primeiros anos da escola, com o intuito de coletar dados gerais sobre os estudantes, além de questões específicas da temática em estudo. No total, foram aplicados 207 questionários para estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio; deste grupo, foram selecionados 30 jovens do turno da manhã que participaram das discussões dos grupos focais, representando uma média entre 5 a 6 estudantes de cada turma pesquisada. Foram realizados quatro encontros para cada grupo com intuito de conseguir obter as informações necessárias para atingir os objetivos da pesquisa. Como critério de escolha, estabelecemos que poderiam participar apenas as/os voluntárias/as que responderam ao questionário.

[4] No ano de 2021, muitas escolas estaduais definiram as duas eletivas, em função de não conseguirem organizar o processo de escolha junto aos estudantes do nono ano que cursariam em 2022 o primeiro ano do Ensino Médio. Já em 2022, por volta de outubro, as escolas realizaram este processo tanto com os estudantes do nono ano quanto com os do primeiro ano do Ensino Médio, que cursariam respectivamente a primeira série e a segunda série do Ensino Médio em 2023.

[5] Os nomes apresentados na pesquisa são pseudônimos aleatórios utilizados para garantir segurança das/dos participantes da pesquisa.

Realizamos duas entrevistas com docentes da área de História que trabalham nas primeiras séries do NEM, ambas com profissionais do turno da manhã. No turno da tarde, como a professora de História correspondia à própria pesquisadora, não houve aplicação de entrevista.

Resultados e discussão sob as perspectivas teóricas

Elegemos cinco categorias para dialogar com as/os participantes da pesquisa, com o referencial teórico, mas pela limitação da natureza desse artigo, apresentaremos apenas três: saúde mental, relação entre o NEM e o ENEM e a flexibilização e protagonismo. A escolha por estes temas justifica-se pela notoriedade que ganharam nas falas das/dos participantes da pesquisa identificada durante o processo de análise das transcrições.

A fragmentação das categorias em tópicos foi uma necessidade que visava facilitar a leitura e o entendimento da/do leitora/or, além de organizar a condução das análises por meio das considerações das/dos participantes da pesquisa e os cruzamentos teóricos com os principais referenciais. No entanto, fica visível como todas elas estão amalgamadas, à medida que vamos interconectando os temas em cada tópico e repetindo-os em novas discussões.

Na primeira categoria, discorremos sobre a saúde mental das/dos jovens do Ensino Médio apresentando o contexto pós-pandemia e o retorno presencial obrigatório nas escolas da cidade de Uberlândia, durante o qual houve a implementação do NEM, e os seus desdobramentos. De maneira geral, nos três grupos de discussão desenvolvidos com as/os estudantes foi pontuada como grande problema entre os jovens da escola a questão da saúde mental, sendo que os Grupos 1 e 2 foram incisivos neste assunto:

> Eu acho que na verdade eles pegaram a hora errada para testar o NEM, a gente acabou de sair da pandemia e do ensino remoto, já estava muito difícil e eles colocam isto, dificultou muito para os estudantes, quanto para os professores e para escola, tipo ninguém estava preparado. (Grupo 1: Anita).
>
> Eu acho que não estava, porque teve a pandemia, pegou todo mundo de surpresa, e aí a escola não estava preparada. (Grupo 3: Abdias Nascimento).

Identificamos que, com a implementação do NEM, uma das consequências mais graves foi o impacto na saúde mental dos jovens em idade escolar. Eles tiveram que articular crises de ansiedade e pânico com uma nova realidade escolar, que incluía 21 componentes curriculares, excesso de atividades avaliativas, sexto horário todos os dias, preocupação com as escolhas dos itinerários formativos e enfrentamento de diversas dificuldades de socialização e aprendizagem.

Este quadro de vulnerabilidade foi intensificado pela fragilização das redes de apoio social no contexto da implementação da reforma. Diante dessa situação, a escola precisou adaptar seu papel para promover o bem-estar e o acolhimento, lidando ao mesmo tempo com seus próprios desafios, como professores ministrando aulas que não correspondiam à sua formação inicial, o aumento da quantidade de turmas para cada docente e uma estrutura física inadequada, entre outros problemas.

Na segunda categoria, discutimos sobre dualidade na formação das/dos estudantes do Ensino Médio da rede pública, apresentando suas incertezas, dificuldades e preocupações enfrentadas com relação ao NEM.

> Será que o ENEM vai ser adaptado para isto? Será que os vestibulares vão se adaptar? E os cursinhos? (Grupo 1: Dandara).
> Eles mudaram o Ensino Médio para a gente entrar na faculdade, eles mudaram o ENEM? (Grupo 2: Lélia Gonzalez).

De acordo com Silva e Silva (2024), em um trabalho cujos dados foram referentes ao formulário socioeconômico e os resultados do ENEM do ano de 2014, revelou-se que, mesmo antes da reforma curricular de 2017, quando havia um currículo minimamente unificado, já era visível a segmentação e desigualdades educacionais. Esta segmentação ocorre pela seleção social entre as etapas de ensino dos mais "aptos", seja pelas diferenciações institucionais relativas às esferas (municipal, estadual, federal e privada) ou às trajetórias de vida de cada jovem.

Foi destacada a dualidade na formação das/dos estudantes que gerou questionamentos tanto por parte das/dos participantes quanto das professoras sobre as mudanças do ENEM, especialmente diante do comprometimento da formação geral e das novas escolhas de itinerários formativos.

A preocupação com a sequência dos estudos para ingresso ao ensino superior, a necessidade de trabalhar e não se adequar aos novos horários da escola e o receio de que, uma vez trabalhando, não consiga conciliar trabalho e estudos, são questões relevantes na vida dos jovens. Tudo isto reforça a importância das políticas de apoio aos estudantes e da escuta atenta às suas necessidades. A não alteração do ENEM diante do comprometimento da formação geral da/do estudante revelou a possibilidade de aumentar a segmentação entre as redes de ensino e, consequentemente, reforçar o aprofundamento das desigualdades educacionais.

As diferentes propostas de itinerários oferecidos pelos estabelecimentos de ensino tendem a gerar "apropriação desigual do conhecimento pelas diferentes classes sociais ou grupos étnicos e culturais" (Silva; Silva, 2024, p. 8), reforçando as desigualdades e oportunidades educacionais. Assim, os autores defendem a hipótese que, quanto maior a diferenciação curricular na etapa, haverá mais possibilidade de aprofundar a segmentação entre as redes de ensino e, consequentemente, intensificar as desigualdades educacionais.

Conforme Silva, Krawczyk e Calçada (2023), as trajetórias das/dos estudantes do Ensino Médio são desiguais, tendo o trabalho um destaque na vida das juventudes. Os autores indicam como este tema é abordado em diferentes pesquisas, citando que diferentes autores consideram que o trabalho, entre outros elementos, é parte significativa da identidade dos jovens no Brasil. Como vimos nos grupos de discussão, a maioria dos jovens dividem o seu tempo de estudo com o trabalho e os cursos de preparação para o trabalho. Sobre as atividades realizadas fora do horário de aula, um total de 33,2% dos estudantes trabalha com atividades remuneradas e não remuneradas e 19,2% fazem cursos profissionalizantes, totalizando 52,4% do público que respondeu o questionário aplicado.

Na sequência, terceiro tópico, refletimos sobre o discurso da flexibilização e protagonismo relativos à propaganda e documentos oficiais, bem como sua limitação e falácia na realidade escolar. O estudo revelou que o processo de escolha dos estudantes, um dos pilares da propaganda do NEM, apresentou profundas contradições nas vivências escolares. Por um lado, os alunos criticaram o fato de não terem tido nenhuma opção de escolha em 2022, sentindo a imposição da nova estrutura. Por outro, quando a possibilidade de escolha foi apresentada, muitos reclamaram da responsabilidade de ter que decidir o que estudar, sentindo-se pressionados em meio às dúvidas e incertezas próprias da sua faixa etária.

A questão da escolha mostrou-se complexa não apenas pela perspectiva dos jovens, mas também por barreiras estruturais e institucionais, tanto em 2022 quanto em 2023. A pesquisa evidenciou que não há como garantir total liberdade de decisão aos estudantes, pois a variedade de opções de itinerários é frequentemente incompatível com a estrutura física da escola e com a limitada disponibilidade de profissionais qualificados.

Contudo, os jovens estudantes apresentaram uma visão mais crítica, destacando os limites desse protagonismo. Eles perceberam que as escolhas eram idealizadas e, na prática, representavam um comprometimento da sua formação integral. Os alunos também apontaram a falta de uma escuta genuína sobre a implementação da reforma e a realização das atividades. Mais gravemente, para muitos, a ênfase na autonomia traduziu-se em um sentimento de abandono, transformando o ato de estudar em uma tarefa solitária na qual cada um precisa decidir por si se irá "enfrentar ou desistir".

Na pesquisa de Reyes (2019), sobre o que pensam os estudantes de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul/RS acerca da implementação do NEM, quando perguntados sobre a possibilidade de ingresso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho, no geral, dos quatro grupos focais que a pesquisadora desenvolveu, as falas foram unânimes quanto à preocupação de que haja uma profissionalização do Ensino Médio e diminuição das possibilidades de ingresso ao ensino superior. Esta preocupação constituiu-se pela restrição das disciplinas da formação geral devido às escolhas dos itinerários.

As vozes dos estudantes do Rio Grande do Sul, captadas na pesquisa de Reyes (2019), apresentam as mesmas angústias e incertezas manifestadas pelos jovens em Minas Gerais, revelando uma preocupação nacional com o aprofundamento das desigualdades educacionais. A percepção de que os estudantes da escola pública são os mais prejudicados, pois não terão acesso à mesma amplitude de conteúdos que os colegas da rede privada, gera um sentimento de desvantagem na disputa por uma vaga na universidade. O questionamento "Como é que estudante de escola pública vai ter condições de entrar na universidade se eles estão cortando tudo?" sintetiza o temor de que a reforma, ao invés de ampliar oportunidades, reforce as barreiras sociais existentes.

Além de tudo isso, um dos quesitos discutidos sobre as escolhas de disciplinas para a série seguinte do ano de 2023, de acordo com os estudantes, foi o critério de ficar juntos na próxima série ou escolher a área que possa ajudar nos planos para o futuro, seja ingresso à faculdade ou trabalho. Sobre o critério de manter os vínculos de amizade, Carrano e Dayrell (2014) destacam que, além das

expressões culturais ligadas às culturas juvenis, a sociabilidade é outra dimensão muito importante na constituição da condição juvenil.

> A turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência. Como vimos geralmente, esse é o momento em que os jovens iniciam uma ampliação das experiências de vida, quando alguns deles começam a trabalhar, quando passam a ter mais autonomia para sair de casa à noite e poder escolher as formas de diversão. É quando procuram romper com tudo aquilo que os prendem ao mundo infantil, buscando outros referenciais para construção da identidade fora da família. É um momento privilegiado que se descobrirem como indivíduos e sujeitos, buscando um sentido para a existência individual. (Carrano; Dayrell, 2014, p. 117).

Com certeza, na reforma do NEM a sociabilidade juvenil é ignorada, uma vez que as escolhas propostas fazem parte de um projeto de educação que contempla o Ensino Médio como essencial para o futuro, ingresso no mercado de trabalho ou ensino superior, e não como uma fase de formação importante dos jovens durante os três anos desse segmento escolar. Concordamos com os autores acima quando destacam que o processo de preparação dos jovens para as escolhas é uma das tarefas da escola de Ensino Médio: fazer as escolhas e assumir suas responsabilidades. No entanto, eles refletem que devemos questionar como as ações educativas estão formando os jovens para autonomia, sem que isto comprometa a formação integral das/dos jovens, como vemos na proposta do NEM.

Reforçamos que compreendemos a importância do Ensino Médio como uma fase de formação, cognitiva e emocional, essencial na formação dos jovens e que a preparação para ingressar tanto no ensino superior quanto no mundo do trabalho são legítimas e igualmente importantes nesta formação integral dos estudantes. Porém, não podemos permitir que as desigualdades educacionais se ampliem e intensifiquem entre a escola pública e privada, comprometendo o futuro de tantos jovens.

Considerações finais

Portanto, compreendemos que a implementação do NEM acarretou uma série de questões prejudiciais e comprometedoras da qualidade da educação pública como um todo, mas em especial para as/os estudantes, as/os professoras/res e o ensino de História.

Para as/os estudantes, a nova realidade escolar composta por seis horários diários e 21 componentes curriculares dificultou a organização dos estudos diante de tantas disciplinas para estudar, além da articulação entre a escola e as necessidades de trabalhar e/ou fazer cursos. A precária formação "profissional" e acadêmica, identificada nas vozes das/dos jovens da pesquisa, que verificaram como os profissionais não tinham formação adequada para as disciplinas propostas pelo currículo. A consequente redução da carga horária da formação geral em prol do acréscimo das

disciplinas dos itinerários que acabou por dificultar e/ou inviabilizar o processo de ingresso ao ensino superior, haja vista que o ENEM não foi alterado. Além de tudo isso, o falacioso protagonismo das escolhas das disciplinas desconsidera questões essenciais aos jovens como as inseguranças e incertezas próprias da faixa etária, e a importância da manutenção dos vínculos de amizade.

As/os estudantes são contemplados na reforma do NEM pela perspectiva do vir a ser, seja um ingressante ao mercado de trabalho ou à universidade, como se sua existência nos três anos formativos do Ensino Médio ficasse restrita unicamente a este propósito maior, sem conferir a devida importância de pensar esta fase escolar como um período essencial de formação integral dos diversos jovens nas suas diferentes perspectivas, intelectual, humanística, emocional e crítica. Anuímos com Arroyo (2013) quando afirma que qualquer projeto de reestruturação curricular precisa se fazer no processo de ausculta dos coletivos docentes e discentes, uma vez que são os referentes e não os destinatários ou mediadores. Já que o NEM não se constituiu por esta premissa de diálogo com os maiores interessados da comunidade escolar, assumimos o compromisso de escuta e reflexão com as/os professoras/res e estudantes sobre o que elas/eles têm a nos dizer acerca desta implementação curricular.

O estudo revelou que o processo de escolha dos estudantes, um dos pilares da propaganda do NEM, apresentou profundas contradições nas vivências escolares. Por um lado, os alunos criticaram o fato de não terem tido nenhuma opção de escolha em 2022, sentindo a imposição da nova estrutura. Por outro, quando a possibilidade de escolha foi apresentada, muitos reclamaram da responsabilidade de ter que decidir o que estudar, sentindo-se pressionados em meio às dúvidas e incertezas próprias da sua faixa etária.

Um ponto importante de mobilização contundente refere-se às manifestações recorrentes desde a sua implementação, da comunidade escolar, pesquisadores e entidades, pela revogação do NEM, intensificando com a mudança de governo federal, em 2023, que levou à Lei 14.945/2024, que trouxe mudanças significativas no currículo do Ensino Médio com a retomada da carga horária das disciplinas da formação geral básica e a redução dos itinerários formativos. Além disso, compreendemos que a busca por formas de transgressão e resistência, vistas como um ato pedagógico essencial para ensinar História de maneira formativa e crítica, é um caminho essencial para garantir às/aos jovens uma formação liberta da subserviência dos interessantes empresariais e mercadológicos, da colonialidade do poder/saber, dos negacionismos e dos discursos de ódio, à despeito de todos os ataques no contexto político recente de conservadorismo e retrocessos das reformas do NEM.

Referências

ARROYO, M.. *Currículo: território em disputa.* Petrópolis: Vozes, 2013.
BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017b.

CARRANO, P.; DAYRELL, J.. A juventude e o ensino médio: sujeitos e percursos em debate. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 105-136.

GATTI, B. A.. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.* Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

REYES, L. G. T.. *O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande*, RS. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

SILVA, M. R. da; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C..O trabalho na vida dos jovens: o que dizem os estudantes do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, e09590, 2023.

SILVA, M. R.; SILVA, F. C. da. Trajetórias escolares e desigualdades no acesso ao ensino superior: uma análise a partir dos dados do ENEM 2014. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 45, e278910, 2024.

SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação:* a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

DESCOLONIZANDO NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DE UM INFOGRÁFICO SOBRE O QUILOMBO DOS PALMARES A PARTIR DO CORDEL

Henrique Hemerson Ferreira Borges Filho – Instituto Federal do Triângulo Mineiro – hemersonhenriqueferreiragborges@gmail.com
Pietro Rafael Mendes Filho – Escola Estadual Segismundo Pereira – pietrorafaelmendesfilhor@gmail.co m

Simpósio Temático 4: Escola, diferenças e igualdades

Resumo

Este trabalho apresenta a elaboração de um infográfico sobre a história do Quilombo dos Palmares, tomando como base o cordel Palmares, da obra Revoltas Populares no Cordel. A proposta evidencia a resistência da população negra escravizada diante da opressão colonial, destacando lideranças como Zumbi, Dandara e Ganga Zumba na luta pela liberdade e pela preservação do território quilombola. A construção do infográfico integra conhecimentos do Ensino de História e da Educação Estatística, transformando informações históricas em elementos visuais que facilitam a compreensão dos acontecimentos e estimulam a reflexão sobre o racismo estrutural e o apagamento histórico da população negra. Fundamentado na educação antirracista e decolonial, o trabalho busca romper com a narrativa única da colonização, valorizando a memória, a cultura e a resistência dos povos afro-brasileiros. Espera-se que o material contribua para ampliar o conhecimento sobre a importância dos quilombos na história do Brasil e promover o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Quilombo dos Palmares; Infográfico.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto de Iniciação Científica Júnior, que integra o Ensino de História e a Educação Estatística com o objetivo de promover uma educação antirracista e decolonial. A proposta incentiva a reflexão sobre acontecimentos históricos muitas vezes apresentados de forma superficial, valorizando narrativas que evidenciam a resistência dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Nesse contexto, destaca-se o conceito do "Perigo da História Única", apresentado por Chimamanda Ngozi Adichie, que demonstra como uma narrativa centralizada pode reforçar preconceitos e apagar diferentes vivências históricas. Durante séculos, a historiografia oficial

brasileira tendeu a uma perspectiva eurocêntrica, reduzindo a participação da população negra à passividade da condição escravizada e marginalizando suas agências e lutas emancipatórias. Contrapondo-se a esse apagamento, o Quilombo dos Palmares emerge como um símbolo de resistência e autonomia cultural frente à opressão colonial, imortalizado pelas lideranças de Ganga Zumba, Dandara e Zumbi. Para subverter essa visão hegemônica, este trabalho recorre à literatura de cordel, especificamente à obra *Revoltas populares no cordel*, de Pedro de Albuquerque Oliveira, como um dispositivo pedagógico potente e popular para recontar a epopeia palmarina a partir de múltiplas vozes.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar e apresentar o processo de elaboração de um infográfico construído com base no cordel estudado, demonstrando como a articulação entre linguagem visual, saberes históricos e a Educação Estatística pode potencializar a educação antirracista na sala de aula. Para alcançar esse propósito, o texto está estruturado em seções bem delimitadas: além desta Introdução, apresenta-se uma Fundamentação Teórica fundamentada no ensino de História, na Educação Estatística e na educação antirracista; em seguida, a Metodologia detalha o percurso dos encontros pedagógicos, com foco central na produção do infográfico; sequencialmente, a seção de Discussões e Resultados reflete sobre as aprendizagens construídas pelos discentes; e, por fim, as Considerações Finais sintetizam as contribuições da proposta para a consolidação de uma prática docente verdadeiramente plural e decolonizadora.

Fundamentação teórica

A consolidação de uma educação antirracista exige a superação de padrões eurocêntricos que, historicamente, hegemonizaram os currículos escolares e subalternizaram as trajetórias de povos africanos e indígenas. Conforme pondera Pinheiro (2023), o enfrentamento ao racismo estrutural no ambiente educativo não deve se limitar a um manual de ações pontuais, mas sim constituir-se como um processo contínuo de reflexão teórica e engajamento coletivo capaz de desestabilizar as assimetrias que operam no cotidiano escolar.

Sob a perspectiva do ensino de História, essa mudança de paradigma impõe a desconstrução da "história única", conceito amplamente problematizado por Adichie (2009) ao demonstrar como narrativas lineares e centralizadas criam estereótipos perigosos, incompletos e responsáveis pelo apagamento de múltiplas vivências históricas. Assim, a literatura de cordel, em particular a obra *Revoltas populares no cordel*, de Pedro de Albuquerque Oliveira, atua como um potente dispositivo pedagógico e de fronteira, conferindo visibilidade e centralidade à agência histórica e às estratégias de resistência de lideranças como Ganga Zumba, Dandara e Zumbi dos Palmares.

Por sua vez, abordar outras histórias considerando a leitura da realidade, aprendemos a importância de romper com as fronteiras disciplinares. Nesse contexto, a Educação Estatística e o Letramento Estatístico Crítico emergem como eixos fundamentais. De acordo com Weiland (2017), o letramento estatístico crítico forma os indivíduos a interrogar e desestruturar os discursos e as

mensagens moldadas por argumentos baseados em dados, utilizando a investigação quantitativa para evidenciar, tensionar e mitigar as injustiças sociopolíticas e as desigualdades estruturais. Desse modo, o desenvolvimento de tarefas baseadas no ciclo de investigação estatística, perpassando as etapas de problema, planejamento, dados, análise e conclusão, viabiliza que os discentes convertam informações históricas qualitativas em representações visuais fundamentadas.

Essa convergência interdisciplinar responde diretamente ao problema investigado pelo presente projeto, que interroga como tarefas de coleta e análise de dados que problematizam as relações raciais de poder podem favorecer o Letramento Estatístico e o Letramento Racial Crítico. A articulação dessas áreas encontra amparo teórico no conceito de interseccionalidade proposto por Collins e Bilge (2020), o qual adverte que categorias como raça, gênero, classe e sexualidade não se manifestam de forma isolada, mas interagem de maneira emaranhada para produzir arranjos complexos de desigualdade social. Consequentemente, ao mobilizar a História e a Estatística na confecção de um infográfico baseado no cordel sobre Palmares, esta proposta cumpre o objetivo central do artigo de demonstrar como a articulação pedagógica entre a linguagem visual, saberes históricos e a análise crítica de dados robustece a educação antirracista, combate o apagamento da memória negra e atua diretamente em prol da justiça social na Educação Básica.

Metodologia

O projeto de pesquisa intitulado "Educação Antirracista: diálogos entre História e Educação Matemática" possui um cronograma bem delimitado, tendo sido iniciado em março de 2026 com encerramento previsto para março de 2027. Durante esse ciclo de doze meses, os encontros presenciais e as atividades de iniciação científica são estruturados para que os estudantes bolsistas assumam o papel de pesquisadores ativos e produtores de ciência. Desde a sua instauração, o grupo vem acumulando um histórico de estudos e análises críticas sobre a realidade estrutural do país. No primeiro encontro presencial, realizado em 14 de março de 2026, o grupo estabeleceu um diálogo horizontal focado na introdução do conceito de raça como uma invenção do colonialismo, utilizando o videoclipe *Eminência Parda*, do cantor Emicida, para mobilizar os estudantes a formularem suas primeiras questões de pesquisa individuais ou em duplas.

O segundo encontro, ocorrido em 11 de abril de 2026, foi dedicado à socialização dessas investigações iniciais e à introdução das chaves conceituais de "Geopolítica do Conhecimento" e de "Colonização", mapeando as potências dominantes e preparando o terreno para análises comparativas internacionais, como a colonização na Oceania. Já no terceiro encontro, o grupo concentrou-se no exercício prático de transformar histórias em dados, cruzando as trajetórias de personalidades em evidência nas mídias com bases de dados oficiais do IBGE para identificar barreiras e ascensões socioeconômicas através dos números.

Dando continuidade a esse percurso, foi desenvolvida uma atividade de caráter qualitativo e exploratório baseada na análise do capítulo "Palmares", presente na obra *Revoltas Populares no*

Cordel, de autoria de Pedro de Albuquerque Oliveira, que culminou na elaboração de um infográfico. O percurso metodológico dessa atividade seguiu etapas articuladas, começando pela leitura atenta do cordel para identificar os principais acontecimentos, personagens e aspectos da resistência do Quilombo dos Palmares. A partir dos versos, os jovens pesquisadores extraíram hipóteses e formularam uma questão de pesquisa que relacionasse a narrativa literária a problemas estruturais e de relações de poder na sociedade.

Em seguida, traçou-se o caminho metodológico para responder à pergunta formulada, o que exigiu que os estudantes fossem além do texto literário, buscando fontes oficiais e dados quantitativos. Utilizou-se a educação estatística para comparar os dados populacionais históricos, como o salto de 40 para 70 mil pessoas aquilombadas citado no cordel, com indicadores socioeconômicos contemporâneos.

As informações mais relevantes foram organizadas e analisadas criticamente sob a ótica da geopolítica do conhecimento, destacando-se a formação do quilombo e a atuação fundamental de lideranças como Zumbi, Dandara e Ganga Zumba na luta da população negra contra a escravidão. Nesse estágio, questionou-se o motivo pelo qual o protagonismo desses heróis da resistência não possui a mesma visibilidade estatística ou histórica nos livros didáticos e espaços públicos em comparação aos colonizadores. Por fim, para a consolidação e socialização dos resultados encontrados, os estudantes utilizaram a plataforma Canva para produzir um infográfico antirracista. A produção priorizou uma organização visual clara, com imagens, cores e textos objetivos, conectando estrofes marcantes do cordel estudado com gráficos estatísticos reais investigados. Esse processo provou que a poesia popular relata a verdade estrutural do Brasil e tornou o conteúdo da luta da população negra muito mais acessível ao público geral.

Resultados e discussão

O principal resultado deste trabalho foi a elaboração de um infográfico sobre o Quilombo dos Palmares, reunindo informações históricas e elementos visuais que destacam a resistência da população negra durante o período colonial. O material evidencia a importância de lideranças como Ganga Zumba, Dandara e Zumbi dos Palmares e mostra o quilombo como um espaço de luta e busca pela liberdade. A utilização do cordel como fonte histórica tornou o conteúdo mais acessível, enquanto a organização em formato de infográfico facilitou a compreensão dos principais acontecimentos e incentivou reflexões sobre a escravidão, o racismo e a resistência negra. Assim, o trabalho atingiu seu objetivo ao integrar História, Educação Estatística e linguagem visual, valorizando a memória do Quilombo dos Palmares e fortalecendo a educação antirracista.

Para além da materialização do infográfico, a análise qualitativa e exploratória dessa construção revela que a metodologia horizontal adotada pela pesquisa cooperativa potencializou a transição da tradicional "egopolítica do conhecimento" para uma legítima "geopolítica do conhecimento". Conforme postula Grosfoguel (2009), ao deslocar o *locus* de enunciação das

narrativas eurocêntricas consolidadas pelo "ponto zero" cartesiano e situá-lo na estética popular e na tradição oral do cordel nordestino, os jovens estudantes operaram uma subversão da "história branca". Esse deslocamento teórico-metodológico permitiu que os dados quantitativos embutidos nos versos fossem validados por meio de fontes estatísticas oficiais do IBGE, materializando na prática o que Weiland (2017) conceitua como Letramento Estatístico Crítico: o uso de investigações quantitativas como ferramentas políticas para identificar, interrogar e desestabilizar as estruturas sistêmicas de injustiça e exclusão que moldam a sociedade.

Essa articulação evidencia a urgência e a viabilidade de se desenvolver a pesquisa e a autonomia intelectual desde a Educação Básica. Ao serem estimulados a formular uma "dúvida inquieta" e a traçar o próprio caminho metodológico para validar ou refutar hipóteses, os estudantes deixam de ser meros consumidores passivos de informações e assumem a condição de sujeitos históricos e produtores ativos de ciência. Esse protagonismo epistêmico, fundamentado nas contribuições de Smith (2018), rompe com o epistemicídio e com o "racismo epistêmico" que historicamente considerou os saberes dos colonizados e das classes populares como inválidos ou subjetivos. A autonomia intelectual cultivada na Iniciação Científica Júnior funciona, portanto, como um mecanismo de emancipação cognitiva, permitindo que os jovens decodifiquem as matrizes de opressão descritas por Collins e Bilge (2020) e compreendam como as desigualdades de raça e classe continuam a determinar as assimetrias no Brasil contemporâneo.

Nesse processo de amadurecimento intelectual, ressalta-se a centralidade dos "conversares" e dos diálogos horizontais estabelecidos entre os próprios colegas e os professores. Inspirada nos "Círculos de Cultura" e nas premissas da pesquisa cooperativa, a sala de aula se converte em um espaço interativo onde os consensos e dissensos são debatidos coletivamente. Essa troca de saberes e perspectivas, que cruza a sensibilidade artística do cordel com o rigor matemático-estatístico da análise de dados, aprofunda o entendimento sociocrítico e humaniza as relações pedagógicas, afastando-se do modelo competitivo e individualista da modernidade eurocentrada. Conforme defende Nandy (1987), o diálogo intercultural autêntico só se estabelece quando as categorias da vítima e as memórias de resistência guiam a comunicação, permitindo que o grupo confronte as visões hegemônicas por meio da heterodoxia e da pluralidade.

Por fim, os resultados dessa investigação reafirmam a necessidade imperiosa de se destacar e defender ativamente uma educação antirracista no cenário educacional. Como adverte Walsh (2007), o multiculturalismo neoliberal e a interculturalidade funcional promovem uma falsa tolerância que visa apenas "administrar a diversidade" para manter o controle social, sem alterar as estruturas racializadas do poder. Em contrapartida, a prática pedagógica aqui descrita alinha-se à interculturalidade crítica e ao "amor des-colonial", configurando-se como uma intervenção política que "agrieta" a universidade e a escola tradicional para desmascarar o racismo estrutural e combater a invisibilidade imposta à população negra. Defender uma educação antirracista por meio do diálogo entre a História e o Letramento Estatístico Crítico é, em última análise, assumir um compromisso ético com a formação humana integral e com a socialização do poder, transformando a escola em um polo

de resistência ativa capaz de desmantelar o mito da história única e semear, de forma factual e poética, as bases para um pluriverso transmoderno.

Considerações finais

A elaboração deste trabalho permitiu compreender a importância do Quilombo dos Palmares como um dos maiores símbolos da resistência da população negra à escravização no Brasil. A análise do cordel e a produção do infográfico valorizaram a memória de Zumbi, Dandara e Ganga Zumba, destacando a luta pela liberdade e pela preservação da cultura afro-brasileira. Para além disso, a integração entre o Ensino de História, a Educação Estatística e a linguagem visual, demonstrou que é possível abordar temas históricos de forma mais dinâmica e acessível. Dessa forma, conclui-se que o infográfico é um importante recurso pedagógico para fortalecer a educação antirracista e valorizar a história dos povos afro-brasileiros.

O percurso desta investigação cumpriu com êxito o objetivo central do artigo, que consistiu em examinar e demonstrar as contribuições dos estudos decoloniais e do Letramento Estatístico Crítico para a desconstrução de narrativas eurocêntricas e lineares no ambiente escolar. O aprendizado efetivado ao longo do projeto foi profundamente mediado e enriquecido pelos "conversares" horizontais estabelecidos entre estudantes e professores, transformando a sala de aula em um verdadeiro espaço de reexistência e coconstrução de saberes. Esse processo dialógico foi potencializado pelo estudo crítico de diferentes fontes e linguagens, que cruzou a sensibilidade poética da literatura de cordel com o rigor dos dados estatísticos oficiais do IBGE, desmistificando o mito de uma ciência neutra e deslocalizada.

Por fim, os resultados aqui alcançados ressaltam a necessidade e o compromisso ético-político de divulgar "outras histórias" historicamente silenciadas pelo epistemicídio institucionalizado. Romper com o privilégio da história única e trazer para o centro do debate o protagonismo de sujeitos marginalizados não é um mero exercício acadêmico, mas sim um ato de desobediência epistêmica indispensável para combater o racismo estrutural. Somente através de práticas pedagógicas interdisciplinares e engajadas, que valorizem as múltiplas dimensões do ser e do saber, poderemos dar passos consistentes em direção a uma sociedade genuinamente antirracista, plural e comprometida com a justiça social.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. TEDGlobal, jul. 2009. 1 vídeo (18 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ. Acesso em: 11 jul. 2026.
COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.
GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS,

Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 381-432.

NANDY, Ashis. **Traditions, Tyranny, and Utopias**: Essays in the Politics of Awareness. New Delhi: Oxford University Press, 1987.

OLIVEIRA, Pedro de Albuquerque. **Revoltas populares no cordel**. Ilustrações de Naiara Gramacho. Ilhéus, BA: Teatro Popular de Ilhéus, 2021. 1 arquivo PDF.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**: de uma lógica de exclusão para uma lógica de afirmação. São Paulo: Planeta, 2023.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução de Ana Paula Pacheco. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" desde a diferença colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

WEILAND, Travis. Problematizing statistical literacy: An intersection of critical and statistical literacies. **Educational Studies in Mathematics**, v. 96, n. 1, p. 33-47, 2017.

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO TERREIRO DE REEXISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Gabriela Amaral Ferreira Nunes – Universidade Federal de Uberlândia
gabriela.amaral@ufu.br
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – Universidade Federal de Uberlândia
silvajunior_af@yahoo.com.br

Simpósio Temático 4

Resumo
Esta pesquisa, atualmente em estágio inicial, investiga como as práticas pedagógicas insurgentes de professores(as) de História no Brasil atuam como fissuras nas diretrizes curriculares — em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — e no currículo de base eurocêntrica. O objetivo geral é analisar de que maneira essas táticas subvertem as marcas da colonialidade do poder, do saber e do ser, promovendo, assim, a reeducação das relações étnico-raciais no ambiente escolar. O estudo fundamenta-se na premissa de que a efetivação de uma educação antirracista exige mais do que o cumprimento formal da Lei nº 10.639/03 e da BNCC; ela se concretiza por meio da mobilização de saberes afrodiaspóricos que valorizam a ancestralidade negra e buscam a emancipação. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa pautada no *hacer* decolonial, tendo como princípios a escuta sensível e a desobediência epistêmica. O percurso analítico envolve a Análise Crítica do Discurso (com viés decolonial) aplicada aos documentos oficiais (BNCC e Lei nº 10.639/03) e a realização de "conversares alterativos" em ambiente virtual com docentes selecionados pela técnica da "Bola de Neve Acadêmica". Os dados serão examinados a partir de três eixos fundamentais: as marcas da colonialidade nos documentos, as práticas pedagógicas insurgentes e as dimensões subjetivas e políticas da docência. Espera-se, como consideração e horizonte da pesquisa, demonstrar como tais vivências transformam a sala de aula em um verdadeiro "terreiro de reexistência", fortalecendo o combate ao racismo e a construção de uma educação pluriversal.

Palavras–chave: Ensino de História. Decolonialidade. Currículo.

Introdução

O ensino de História na Educação Básica brasileira constitui um espaço de disputas políticas, epistemológicas e curriculares que expressam permanências da colonialidade na produção e na circulação dos conhecimentos escolares. Embora a Lei nº 10.639/03 represente um importante marco

na obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, sua implementação permanece atravessada por desafios relacionados à permanência de perspectivas eurocentradas nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer competências e habilidades para a educação básica, também se torna objeto de debates acerca de seus limites e possibilidades para a consolidação de uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial e com o enfrentamento do racismo.

Paralelamente às prescrições curriculares oficiais, professoras(es) de História constroem, no cotidiano escolar, práticas que tensionam as formas hegemônicas de ensinar História e buscam ampliar o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados. Essas experiências, desenvolvidas em diferentes contextos sociais e territoriais, evidenciam estratégias de resistência que ultrapassam o cumprimento formal das políticas educacionais e colocam em evidência outras formas de produzir conhecimento, dialogar com a ancestralidade e promover a reeducação das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Nesse cenário, a presente pesquisa é orientada pela seguinte questão: de que maneira as práticas pedagógicas de professores(as) de História, identificadas como insurgentes em diferentes regiões do Brasil, operam como fissuras nas normativas curriculares (como a BNCC) e no currículo eurocentrado, subvertendo as marcas da colonialidade do poder, do saber e do ser para promover a reeducação das relações étnico-raciais sob a luz do pensamento decolonial e afrodiaspórico?

Diante dessa problemática, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar essas práticas pedagógicas insurgentes no ensino de História em diferentes espaços geográficos do Brasil, buscando compreender como tais experiências tensionam as prescrições curriculares oficiais (como a BNCC) e mobilizam saberes afrodiaspóricos para o enfrentamento do racismo e das matrizes coloniais, visando à construção de uma educação emancipadora.

Para alcançar esse propósito, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: i: Analisar o processo de colonização e a persistência da colonialidade (do ser, do saber e do poder) no sistema educacional brasileiro, evidenciando as resistências históricas e contemporâneas no chão da escola; ii: examinar criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em face da trajetória e das exigências da Lei n° 10.639/03, identificando as tensões, omissões e os desafios epistêmicos para a consolidação de um ensino de História antirracista; iii: investigar, a partir das narrativas de professores(as) de diferentes realidades geográficas, como a formação docente reverbera em suas identidades profissionais e nas táticas adotadas para lidar com os obstáculos institucionais, políticos e subjetivos (como autocensura e desvalorização); iv: analisar, por meio de metodologias decoloniais de escuta (conversares alterativos), as práticas pedagógicas que rompem com a lógica eurocêntrica na sala de aula, validando os saberes construídos na prática; v: avaliar o potencial dessas práticas insurgentes e afrodiaspóricas para a formação de estudantes do Ensino Fundamental II, com foco no fortalecimento da identidade, da ancestralidade e da agência transformadora.

Por fim, o argumento defendido (tese) pela dissertação é o de que a efetivação de uma educação antirracista no ensino de História não se consolida pelo mero cumprimento formal de

normativas, como a BNCC ou a Lei n° 10.639/03, mas fundamentalmente pela adoção de táticas docentes insurgentes que fissuram a colonialidade do saber, do poder e do ser. A pesquisa argumenta que os(as) professores(as) de História, ao atuarem como intelectuais afrodiaspóricos, transformam a sala de aula em um "terreiro de reexistência". Nesses espaços, a narrativa branca-cis-heteronormativa hegemônica é deslocada, conferindo centralidade aos saberes, à memória e à ancestralidade negra, o que possibilita a produção de novos conhecimentos e relações transformadoras no ambiente escolar.

Fundamentação teórica

Compreender as práticas pedagógicas insurgentes no ensino de História pressupõe reconhecer que o currículo não constitui um instrumento neutro de organização dos conhecimentos, mas um espaço de disputas epistemológicas, políticas e culturais. As formas pelas quais determinados conhecimentos passam a ser legitimados como universais[1] e outros são silenciados, decorrem de um longo processo histórico de constituição da modernidade ocidental, articulado à expansão colonial europeia e à produção de hierarquias entre povos, culturas e modos de conhecer. Nessa perspectiva, discutir a educação antirracista implica problematizar não apenas as práticas pedagógicas, mas também os fundamentos epistemológicos que sustentam a organização dos currículos e a seleção dos conhecimentos considerados legítimos. Ao analisar a constituição das ciências sociais modernas, Edgardo Lander (2005) demonstra que a experiência histórica europeia foi elevada à condição de parâmetro universal para interpretar toda a humanidade. Para o autor, a modernidade produziu uma narrativa na qual a Europa passou a ocupar simultaneamente o centro geográfico, histórico e epistemológico do mundo, convertendo sua experiência particular em referência para a compreensão de todas as demais sociedades. Trata-se, segundo Lander, de "uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal" (p. 13)

Esse processo produz efeitos que extrapolam o campo científico e alcançam as bases da educação escolar. Conforme argumenta o autor, o suposto *metarrelato universal da modernidade* constitui "um dispositivo de conhecimento colonial e imperial" que transforma uma forma específica de produzir conhecimento na única considerada objetiva, racional e válida. Como consequência, saberes produzidos por povos africanos, indígenas e demais grupos historicamente subalternizados passam a ser compreendidos como apenas simplórios, locais, ou insuficientemente científicos, enquanto a epistemologia ocidental assume a posição de referência para a organização dos currículos, das práticas educativas e dos processos de formação docente.

É justamente nessa tensão que a presente pesquisa se insere. Mais do que verificar a presença ou ausência de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, busca-se compreender de que maneira professores(as) de História produzem fissuras nas prescrições curriculares, mobilizando saberes afrodiaspóricos e práticas pedagógicas insurgentes capazes de deslocar essas hierarquias

epistemológicas historicamente consolidadas. Nesse sentido, a BNCC deixa de ser compreendida apenas como um documento normativo e passa a ser analisada como um artefato político e discursivo, atravessado pelas disputas em torno da produção do conhecimento escolar.

A crítica feita à colonialidade do saber não conduz apenas à identificação dos limites presentes nas políticas curriculares, mas também à compreensão de que os sujeitos que atuam no cotidiano escolar podem produzir deslocamentos capazes de tensionar essa racionalidade colonial. Nesse sentido, Walter Mignolo (2003) compreende que a superação da colonialidade não decorre da simples inclusão de novos conteúdos nos currículos, mas da construção de outras formas de produzir conhecimento a partir das experiências historicamente subalternizadas. Ao propor a desobediência epistêmica, o autor desloca o centro da produção do conhecimento das epistemologias universalizantes para os saberes produzidos nas fronteiras, reconhecendo que a crítica à colonialidade exige romper com a pretensão de universalidade do pensamento moderno e abrir espaço para a pluriversalidade dos modos de conhecer.

Essa compreensão dialoga diretamente com Catherine Walsh, para quem a perspectiva decolonial não se limita à crítica das estruturas coloniais, mas implica a construção de práticas concretas de transformação. Ao defender uma interculturalidade crítica, Walsh (2009) compreende a educação como espaço de criação de outras possibilidades de existência, conhecimento e sociabilidade.

Partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica – como práctica política – dibuja otro camino muy distinto a lo que traza la interculturalidad funcional. (WALSH, 2009, p. 11)

Não há como discutir práticas transformadoras sem mobilizar bell hooks, cuja pedagogia compreende a educação como território de prática de liberdade. A afirmação de que "A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais da academia" (2013, p. 23) ressalta o papel transformador da educação e rompe com a sua compreensão enquanto uma mera reprodutora de desigualdades. Entretanto, a autora também adverte que essa transformação exige o rompimento com modelos pedagógicos autoritários e bancários que silenciam estudantes e naturalizam relações hierárquicas no processo educativo, modelos esses produzidos na lógica colonial do saber abordada anteriormente.

É nesse horizonte teórico que esta pesquisa compreende as práticas pedagógicas insurgentes desenvolvidas por professores(as) de História. Mais do que estratégias metodológicas inovadoras, essas práticas constituem movimentos de reexistência que desafiam a colonialidade do saber ao mobilizar epistemologias afrodiaspóricas, valorizar memórias historicamente silenciadas e produzir outras possibilidades de ensinar História. Ao criar fissuras nas prescrições curriculares e tensionar as formas hegemônicas de produção do conhecimento escolar, esses(as) docentes demonstram que a

educação antirracista se materializa não apenas na existência de políticas públicas ou documentos normativos, mas, sobretudo, na ação cotidiana daqueles que reinventam o currículo a partir das experiências concretas, da ancestralidade e do compromisso ético com a transformação social.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho estritamente cooperativo, distanciando-se de lógicas acadêmicas extrativistas ao assumir o hacer decolonial como fundamento. Segundo Ortiz Ocaña e Arias López (2019), o hacer decolonial não se configura como uma nova metodologia de pesquisa, mas sim como uma vocação, uma opção e uma forma outra de conhecer, pensar, ser, fazer e viver. Esse processo exige o desprendimento da pesquisa tradicional, vista como inerentemente colonizadora, para se estabelecer como um processo descolonizante que se desdobra por meio de ações e rastros constitutivos.

Tais ações envolvem o contemplar comunal, o conversar alterativo e o refletir configurativo, substituindo a figura do pesquisador dominador pela do mediador decolonial que atua e reflete em conjunto com os sujeitos. Guiada por essa desobediência epistêmica e pela escuta sensível, a investigação consolida uma base metodológica comprometida com a pluriversalidade e com a co-construção de saberes, onde o processo analítico é tecido com os professores e professoras, garantindo que sejam coautores na produção do conhecimento.

Para apreender as multiplicidades e as especificidades territoriais das resistências no ensino de História, optou-se por trabalhar com docentes de diferentes regiões do Brasil. Com o intuito de romper com uma visão sudestecêntrica, a seleção dos participantes ocorrerá por meio da técnica da Bola de Neve Acadêmica. Nesse percurso, professores e professoras universitários responsáveis por disciplinas de Estágio Supervisionado atuarão como articuladores estratégicos, pois possuem a vivência necessária na encruzilhada entre a academia e a educação básica para identificar práticas genuinamente insurgentes no cotidiano das escolas.

O percurso metodológico prevê também o escrutínio de documentos curriculares, com centralidade nas diretrizes da Lei n° 10.639 de 2003 e na Base Nacional Comum Curricular. Esses artefatos serão analisados sob a ótica da Análise Crítica do Discurso com um viés decolonial, buscando mapear os silenciamentos, as capturas conceituais promovidas pelo discurso neoliberal e as brechas onde a colonialidade se manifesta. A partir disso, será possível contrapor criticamente esses achados às práticas reais relatadas pelos docentes, fugindo de uma avaliação meramente burocrática.

Considerando a dispersão geográfica dos sujeitos, os encontros dialogais, que materializam a ação do conversar alterativo inerente ao hacer decolonial, serão transpostos para o ambiente virtual de forma comunitária. Rompendo com o formato engessado de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa promoverá Círculos Virtuais de Saberes. Utilizando plataformas de videoconferência, será criado um autêntico terreiro digital, onde câmeras e microfones abertos propiciarão a contação de

histórias e a partilha profunda das escrevivências pedagógicas. Para nutrir a alteridade e criar vínculo, materiais disparadores serão enviados previamente aos participantes com o objetivo de aquecer o diálogo. A mediação desse espaço digital será estruturada de maneira horizontal, respeitando rigorosamente os tempos de fala, as emoções e os silêncios, transformando a distância geográfica em uma teia fortalecedora de conexões decoloniais. Para sistematizar e organizar os dados construídos durante os conversares e a etapa documental, a análise será estruturada em três eixos fundamentais. O primeiro eixo, focado na Matriz Colonial e na Base Nacional Comum Curricular, será dedicado à análise das marcas da colonialidade impregnadas nos documentos oficiais, evidenciando as contradições perante as lutas do movimento negro e da legislação pertinente. O segundo eixo abrange o Hacer Decolonial e a Sala de Aula como Terreiro, voltando-se para a cartografia das metodologias, táticas e práticas insurgentes relatadas pelos professores, demonstrando como suas ações subvertem a matriz colonial no cotidiano escolar. Por fim, o terceiro eixo aborda as Reexistências Docentes, explorando a dimensão subjetiva, identitária e política dos docentes de História, abarcando as dores, os desafios institucionais e a força da ancestralidade como motor central de suas práxis educativas.

Resultados e discussão

Trabalhando os resultados desta investigação, mesmo se tratando de uma pesquisa em sua fase inicial, os estudos bibliográficos nos fornecem subsídios para a construção e o fortalecimento de reflexões acerca de um currículo não engessado. Esse processo de construção requer tanto a análise quanto a compreensão das complexas teias que constituem o ambiente escolar contemporâneo, no qual o processo de descolonização do currículo não se constrói de forma genérica. Como enfatiza Gomes (2018), trata-se de uma descolonização que possui uma especificidade marcante: ela deve ocorrer "numa perspectiva negra e brasileira", pressupondo a descolonização do nosso próprio olhar e modo de enxergar os sujeitos, suas experiências e os conhecimentos que produzem.

Diante disso, é fundamental reconhecer e enfrentar a lógica homogeneizadora, amplamente identificada como predominante na cultura escolar e que atua como um reforço contínuo dessa perspectiva. O padrão comum não pode mais ser concebido como inquestionável ou livre de problematizações; pelo contrário, deve ser desconstruído e reconstruído para, em sua essência, incorporar o reconhecimento ativo e afirmativo das diferenças (Candau, 2011).

Nesse processo de transformação, a sala de aula se revela como um espaço cheio de potencial. Em consonância com essa visão transformadora da educação, resgatamos os pressupostos de bell hooks (2013), que argumenta que "a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia".

É a partir dessa compreensão do espaço escolar que a presente pesquisa se ancora, vislumbrando a possibilidade e a urgência de tecer outras propostas no ensino de História. Para tanto, articulamos essa visão com o pensamento de Walsh (2009), que ressalta a necessidade de assumir a

educação a partir de uma pedagogia decolonial fundamentada no *in-surgir* e no *re-existir*.

Para a autora, atuar pedagogicamente exige abraçar a transgressão e a insurgência como meios de intervir, desafiar e transformar as estruturas da colonialidade vigente. Tais atitudes insurgentes tornam-se essenciais para repensar as normativas oficiais, aspecto corroborado por Silva Júnior (2025), que defende a urgência de se transgredir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de História.

Segundo o autor, para promover uma educação transformadora, é preciso ir além dos limites dos conteúdos e habilidades propostos pela BNCC, revendo-a de forma insurgente para romper com a perspectiva eurocêntrica que ainda a marca e abrindo espaço para problematizar as narrativas hegemônicas. Desse modo, essas iniciativas devem estar firmemente voltadas para a prática de uma educação libertadora, decolonial e afrodiaspórica, uma educação capaz de enfrentar e subverter as amarras racistas, as narrativas opressoras do colonialismo e as persistentes marcas do eurocentrismo.

Considerações finais

Esta pesquisa, embora em seus estágios iniciais, propõe-se a um mergulho necessário na realidade escolar guiada pela urgência de responder de que maneira as práticas pedagógicas insurgentes de professores e professoras de História operam como fissuras nas normativas curriculares, a exemplo da BNCC, e no currículo eurocentrado.

Ao retomarmos a nossa questão de pesquisa e o objetivo geral de analisar essas experiências em diferentes regiões do Brasil, reafirmamos o compromisso de compreender como a mobilização de saberes afrodiaspóricos e do pensamento decolonial subverte as marcas da colonialidade do poder, do saber e do ser, atuando diretamente na reeducação das relações étnico-raciais.

As reflexões teóricas e o desenho metodológico cooperativo até aqui delineados, fundamentados no fazer decolonial e na escuta, apontam que a efetivação de uma educação antirracista transcende o mero cumprimento burocrático de legislações e diretrizes oficiais. A transformação ocorre no cotidiano, por meio da adoção de táticas docentes que desafiam a homogeneização e o silenciamento impostos historicamente. Nesse sentido, a pesquisa demonstra o seu potencial ao evidenciar que os docentes, atuando como intelectuais afrodiaspóricos, são capazes de ressignificar a sala de aula, transformando-a em um terreiro de reexistência.

As possibilidades abertas por este estudo indicam que trabalhar o ensino de História de forma insurgente é um caminho fundamental para a promoção de uma educação transformadora e emancipatória. Ao investigar as narrativas docentes e mapear suas estratégias de resistência, a pesquisa contribui para validar os saberes construídos na prática e para oferecer alternativas reais de enfrentamento ao racismo epistêmico e institucional. Romper com a história única e eurocêntrica significa dar centralidade à memória, à identidade e à ancestralidade negra, empoderando os estudantes e reconfigurando as relações de poder no ambiente escolar.

Portanto, conclui-se que tensionar as prescrições curriculares e assumir a transgressão como postura político-pedagógica não é apenas um desafio, mas uma necessidade urgente para o campo educacional. A pesquisa aponta que, ao reconhecermos e fortalecermos essas práxis insurgentes, contribuímos de forma efetiva para reinventar a escola. O ensino de História consolida-se, assim, não como um espaço de reprodução de narrativas coloniais, mas como um território fértil para a construção de novas formas de ser, de conhecer e de conviver, alicerçando uma sociedade mais justa, pluriversal e comprometida com a liberdade.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

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

ANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, Maria Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, Bogotá, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. A descolonização de saberes: a BNCC e o ensino de história na perspectiva decolonial. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 14, n. 32, 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. Educação On-line, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009.

QUERO SER A PROFESSORA QUE NUNCA TIVE: LEI 10.639/03 E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ana Beatriz Sousa Silva dos Santos-
Universidade Federal de Uberlândia-
anabsantos@gmail.com

Simpósio Temático: Escolas, diferenças e igualdades.

Resumo

Este artigo, proveniente de uma pesquisa monográfica em andamento no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), investiga o racismo e as relações étnico-raciais no ambiente educacional brasileiro, enfatizando a necessidade de uma prática pedagógica emancipatória frente ao silenciamento histórico da identidade negra. O objetivo geral do estudo consiste em analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, o impacto da Lei nº 10.639/03 na configuração curricular e nos saberes docentes de professoras que atuam na rede particular de ensino no Brasil, compreendendo o período de 2013 a 2026. Para tanto, os objetivos específicos delineados buscam: i) identificar como os professores da rede privada estão lidando com as políticas de educação antirracista no cotidiano escolar; ii) verificar se a literatura aponta a efetiva colocação em prática da referida lei nessas instituições; iii) mapear os métodos e estratégias pedagógicas utilizados para este ensino; e iv) discutir as tensões e os desafios enfrentados por docentes na implementação de currículos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um levantamento bibliográfico de caráter exploratório e descritivo (estado da questão), estruturado a partir de buscas em bases de dados de alta relevância, como o Google Acadêmico, BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e SciELO. As considerações parciais do estudo indicam que a literatura acadêmica contemporânea aponta que a existência da lei não garante, por si só, a transformação das práticas docentes, evidenciando que a curricularização antirracista ainda é frequentemente negligenciada, especialmente em espaços privados onde o silenciamento sobre o racismo ainda é operante. Contudo, a pesquisa reafirma o potencial da Lei 10.639/03 como um instrumento para tensionar o currículo oculto, exigindo um reposicionamento ético-político dos educadores na busca por uma docência que desconstrua o eurocentrismo e restitua a representatividade e a humanidade dos sujeitos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação antirracista; Lei 10.639/03; Rede particular de ensino.

Introdução

Este artigo apresenta os desdobramentos de uma pesquisa monográfica em desenvolvimento no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), elaborada no âmbito da disciplina Projeto Integrado de Práticas Pedagógicas II (PIPE 2). O estudo tem como foco central investigar o racismo e as relações étnico-raciais no ambiente educacional brasileiro. Compreender a educação antirracista exige uma análise profunda de como as instituições de ensino, muitas vezes, atuam como espaços de silenciamento e violência simbólica, afetando diretamente a identidade de crianças negras. Nesse contexto, a pesquisa parte da minha própria trajetória pessoal e acadêmica enquanto mulher negra, marcada por episódios de discriminação escolar que evidenciam a necessidade de uma prática pedagógica emancipatória e verdadeiramente inclusiva.

Cresci cercada pelas artes, pelo artesanato e pela educação. Minha mãe, decoradora e instrutora de artes para crianças em situação de vulnerabilidade pela prefeitura, trabalhava constantemente com materiais recicláveis e EVA, e sempre envolvia a mim e aos meus irmãos na confecção das atividades para seus alunos. Na época, eu considerava aquela rotina exaustiva e jurei a mim mesma que jamais seria professora, pois não desejava uma profissão que demandasse tanto esforço ou que me fizesse levar trabalho para casa.

Contudo, com o passar do tempo, envolvi-me com as produções culturais da escola e passei a participar de peças de teatro e musicais. Duas experiências foram particularmente marcantes: a história da boneca Emília e um teatro musical sobre a Copa do Brasil. Sentia-me maravilhada por ter conquistado o papel principal em ambas as produções; no entanto, surgiram controvérsias carregadas de dor. Pela primeira vez, ao ocupar um lugar de destaque como Emília, fui pintada da cabeça aos pés de tinta branca, sob a justificativa de uma professora branca de que "nenhuma boneca poderia ser escurinha" como eu.

Assim, aos 10 anos, recebi o primeiro golpe do racismo vindo justamente de alguém que escolhera a educação e a emancipação como profissão. Naquele momento, não reagi nem relatei o ocorrido à minha família, pois ainda não compreendia que aquilo era racismo. Em minha casa, o tema era quase um "assunto proibido"; minha mãe limitava-se a nos ensinar regras de sobrevivência — como nos portar em lojas ou perante policiais —, omitindo o porquê, dizendo apenas que não éramos iguais a "eles" (os brancos) e que precisávamos provar diariamente que éramos merecedores da vida.

Apesar dessas marcas, o tempo avançou e, no 6º ano do Ensino Fundamental, decidi que cursaria Pedagogia. Ironicamente, o desejo pela docência nasceu de uma experiência negativa com outra professora, que também demonstrava aversão a pessoas "escurinhas". Certo dia, ao tirar a maior nota da sala, a docente, desestabilizada, declarou ser impossível que "alguém como eu" obtivesse tal desempenho. Acusou-me de plágio, obrigou-me a refazer a avaliação sob sua vigilância direta e, sob tamanha pressão, iniciou uma humilhação pública em frente aos meus colegas. Foi naquele exato instante que firmei um compromisso comigo mesma: "Quero ser a professora que nunca tive". Eu não tinha referências negras no corpo docente, não gozava de representatividade e era

privada do conhecimento sobre a história dos meus antepassados. Como bem pontua June Jordan, estudantes negros exigem professores que não disseminem tradições de mentiras que desfiguram suas memórias; para nós, os estudos negros não são opcionais, são essenciais para a busca de comunidade e sanidade. Pessoas negras precisam saber de onde vieram para compreenderem quem realmente são e, quando essas questões são respondidas tardiamente, as consequências costumam ser profundas.

Dando continuidade à minha jornada, já na faculdade e aos 22 anos, atuei como estagiária em uma instituição particular e escutei de uma criança de apenas 3 anos de idade uma das falas mais dolorosas da minha vida: *"Eu quero a professora branca"*. Percebi ali que o estigma racial não nasce com a criança, mas é induzido pelo meio. A escola não me permitiu transformar o episódio em um momento pedagógico, alegando não ver importância em ensinar sobre diversidade para aquela faixa etária. Essa experiência reafirmou a promessa feita no Ensino Fundamental e me fez questionar profundamente o tipo de profissional que pretendo ser: aquela que ensina sem omissões e emancipa seus sujeitos. Durante muito tempo evitei o tema do racismo, mas minha trajetória escancara que a falta de representatividade ainda é uma realidade latente.

A implementação da Lei nº 10.639/03 representa um marco jurídico na tentativa de desconstruir o eurocentrismo nos currículos, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Entretanto, a literatura acadêmica contemporânea aponta que a existência da lei não garante, por si só, a transformação das práticas docentes, e a curricularização antirracista ainda é frequentemente negligenciada, especialmente em espaços privados onde o silenciamento sobre o racismo ainda é operante. Para analisar o amadurecimento dessas produções acadêmicas, estabeleceu-se um recorte temporal de 2013 a 2026, compreendendo o período após os primeiros dez anos da lei, buscando entender se essas práticas se tornaram parte integrante do saber docente.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão norteadora: como as produções acadêmicas recentes caracterizam a influência da Lei nº 10.639/03 no currículo e nas práticas pedagógicas de professoras da rede particular de ensino no Brasil?. A partir desse questionamento, o objetivo geral consiste em analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, o impacto desta legislação na configuração curricular e nos saberes docentes no setor privado. De forma específica, delimitamos: i) identificar como os professores da rede privada estão lidando com as políticas de educação antirracista no cotidiano escolar; ii) verificar se a literatura aponta a efetiva colocação em prática da Lei nº 10.639/03 nessas instituições; iii) mapear os métodos e estratégias pedagógicas utilizados para este ensino; e iv) discutir as tensões e os desafios enfrentados por docentes na implementação de currículos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira.

Delineados os contornos que definem o objeto de estudo e os objetivos desta investigação inspirados pelas marcas da minha própria escrevivência, torna-se necessário embasar essas reflexões sob uma lente conceitual rigorosa. Dessa forma, a próxima seção dedica-se à fundamentação teórica, momento em que se estabelece o diálogo com autores e conceitos fundamentais sobre racismo estrutural, formação da identidade negra e a educação das relações étnico-raciais, oferecendo o

alicerce indispensável para compreendermos como desconstruir o currículo oculto e promover uma docência emancipatória.

Fundamentação teórica

O debate sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil exige uma compreensão profunda e estrutural de como o racismo opera na subjetividade dos indivíduos e nas instituições de ensino. Como evidenciado no memorial desta pesquisa, o ambiente escolar atua, muitas vezes, como um espaço de silenciamento e violência simbólica, no qual a criança negra é confrontada com a negação de sua identidade. Para compreender o impacto de agressões racistas — a exemplo do episódio em que a autora relata ter sido pintada de branco para representar uma personagem —, é fundamental recorrer ao pensamento de Fanon (2008).

Na obra "Pele negra, máscaras brancas", Fanon (2008) discute o processo de "epidermização" da inferioridade, evidenciando que o sujeito negro, inserido em uma cultura colonial e eurocêntrica, é levado a desejar a branquitude como forma de validação humana. Esse fenômeno de alienação é alimentado por um currículo que omite a história negra e por práticas pedagógicas que deslegitimam a capacidade intelectual de estudantes negros, como ilustra a humilhação pública sofrida pela autora após um desempenho acadêmico de excelência.

A escola, ao não oferecer referências positivas, acaba por impor "máscaras" que sufocam a identidade negra em formação. A superação desse cenário de exclusão exige muito mais do que o cumprimento burocrático de legislações. Requer o que Carine (2023) define como uma postura ética e política constante. Carine (2023) defende que a educação antirracista não deve se restringir a datas comemorativas, mas sim permear todo o currículo e os saberes docentes de forma cotidiana.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 surge como uma ferramenta de desconstrução do eurocentrismo, obrigando o sistema de ensino a reconhecer a agência e a história dos povos africanos e afro-brasileiros. No entanto, a transição de um "currículo oculto", que exclui o negro, para uma prática emancipadora depende do compromisso do professor em se reconhecer como agente de transformação.

Como postulado por Carine (2023), ser um educador antirracista implica em uma revisão crítica das próprias práticas e na busca ativa por referências que foram historicamente apagadas dos livros didáticos. Diante disso, esta pesquisa investiga se a implementação da referida legislação na rede particular de ensino tem conseguido romper com a lógica da "professora branca" como único modelo de saber aceitável, buscando caminhos para uma docência que inspire e reconheça a humanidade de todos os sujeitos.

Para investigar como as reflexões teóricas aqui delineadas e as diretrizes da Lei nº 10.639/03 têm sido efetivamente incorporadas às práticas e aos saberes docentes na rede particular de ensino, torna-se imprescindível estruturar os caminhos investigativos adotados neste estudo. Dessa forma, a próxima seção apresentará a perspectiva metodológica desta pesquisa, que se encontra em

andamento, detalhando a sua natureza qualitativa e os procedimentos de levantamento bibliográfico exploratório e descritivo. Serão evidenciados os passos e os critérios estabelecidos para a construção do estado da questão, abrangendo a busca em plataformas acadêmicas dentro do recorte temporal de 2013 a 2026, delineando as etapas fundamentais para mapear as tendências, os desafios e a real materialização da educação antirracista nas instituições privadas.

Metodologia

A presente investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, estruturando-se metodologicamente como um levantamento bibliográfico de caráter exploratório e descritivo. O percurso investigativo foi rigorosamente desenhado em etapas sistemáticas, visando assegurar a validade, a fidedignidade e a robustez dos dados coletados acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto específico das escolas particulares brasileiras. Essa estruturação é fundamental para a construção de um "estado da questão" capaz de mapear e analisar criticamente o panorama científico sobre o tema.

O processo de constituição do *corpus* analítico será realizado mediante buscas em bases de dados científicas de alta relevância e reconhecimento acadêmico, a saber: o Google Acadêmico, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a base de dados SciELO. A estratégia de busca será orientada pela combinação criteriosa de descritores e pelo emprego de operadores booleanos, utilizando chaves de busca estruturadas como: "Lei 10.639/03" AND "escolas particulares" AND "currículo"; bem como "educação antirracista" AND "saberes docentes" AND "rede privada".

O recorte temporal estabelecido para a coleta de dados compreende o período entre os anos de 2013 e 2026. Essa demarcação justifica-se estrategicamente pela intenção de analisar o amadurecimento e as inflexões das produções teóricas após a primeira década de promulgação da referida legislação, avaliando os seus impactos a longo prazo. Como critérios de inclusão, serão selecionados artigos, teses e dissertações que discutam, de forma central, as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino e os desafios vivenciados por docentes na rede particular perante a temática étnico-racial. Em contrapartida, adotou-se como critério de exclusão a eliminação de estudos que foquem exclusivamente na rede pública de ensino ou que não apresentem aderência direta aos processos de formação de identidades e à estruturação dos currículos escolares.

Para o tratamento e a análise do material literário levantado, o procedimento seguirá um método de triagem rigoroso. A etapa inicial consistirá em uma leitura flutuante dos títulos, palavras-chave e resumos, a fim de atestar a pertinência preliminar dos trabalhos em relação ao problema de pesquisa. Após a seleção definitiva do portfólio, os textos serão submetidos a uma leitura analítica e interpretativa. Essa fase tem como escopo categorizar a forma como a literatura descreve as metodologias aplicadas ao ensino antirracista e evidenciar as nuances de como o racismo estrutural ainda se manifesta nas relações interpessoais e dinâmicas institucionais do setor privado. Por fim, as

evidências extraídas serão sistematizadas para responder ao objetivo geral do estudo: compreender o impacto efetivo da legislação nos saberes docentes e na construção afirmativa das identidades negras no ambiente educativo.

Resultados e discussão

Considerando que a presente pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento metodológico e levantamento bibliográfico exploratório, os resultados aqui apresentados revestem-se de caráter preliminar. Contudo, a imersão inicial na literatura tem proporcionado o aprofundamento de reflexões imprescindíveis acerca da materialização da Lei nº 10.639/03, revelando um panorama tensionado entre os entraves estruturais e as reais potencialidades de uma práxis pedagógica emancipatória no setor privado de ensino.

As análises iniciais do material teórico indicam que o maior desafio na implementação da legislação não reside apenas na escassez de recursos ou de tempo, mas na persistência silenciosa do "currículo oculto". Conforme discutido na fundamentação teórica à luz de Fanon (2008), o ambiente escolar ainda atua de forma violenta ao reproduzir uma cultura colonial que impõe "máscaras brancas" e inviabiliza a identidade de estudantes negros.

Os dados preliminares da literatura convergem com as escrevivências relatadas no memorial deste estudo: a rede particular, muitas vezes caracterizada por um público elitizado, tende a negligenciar o debate racial sob a falsa premissa de que a "diversidade" não é um tema urgente para a educação infantil ou para os anos iniciais. Essa negligência perpetua a lógica da "professora branca" como o único padrão referencial aceitável, alimentando o processo de "epidermização" da inferioridade criticado por Fanon (2008).

No entanto, a revisão bibliográfica também tem evidenciado que a Lei nº 10.639/03 atua como uma fissura potente nessa estrutura hegemônica eurocêntrica. Ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, a lei não apenas regulamenta, mas tensiona o sistema, exigindo um reposicionamento ético do corpo docente. É nesse espaço de tensão que emergem as potencialidades mapeadas nos estudos: a ascensão de práticas pedagógicas que se recusam a folclorizar a cultura negra. Como defende Carine (2023), a literatura contemporânea aponta que a verdadeira educação antirracista está sendo construída por professores que assumem uma postura política constante, extrapolando o mês de novembro e inserindo referenciais teóricos, históricos e científicos negros no cotidiano da sala de aula.

Os indícios levantados até o momento sugerem que, para que a rede particular de ensino avance além do mero cumprimento burocrático, é imperativa uma revisão crítica dos saberes docentes. Os trabalhos selecionados para a análise do "estado da questão" sinalizam que os educadores que se reconhecem como agentes de transformação ativa conseguem criar ambientes onde o estudante negro encontra representatividade e acolhimento identitário.

Dessa forma, esta pesquisa avança no sentido de comprovar que o ensino das relações étnico-

raciais, quando amparado pela Lei 10.639/03 e executado sob a perspectiva de uma docência emancipatória e inspiradora, possui o potencial não apenas de enfrentar o racismo institucional, mas de curar as memórias desfiguradas, restituindo a humanidade, a comunidade e a sanidade de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Considerações finais

Considerando que este estudo se encontra em fase de desenvolvimento metodológico e de levantamento bibliográfico exploratório, as reflexões tecidas nesta etapa configuram-se como considerações parciais. O percurso investigativo tem sido guiado pela questão norteadora de compreender como as produções acadêmicas recentes caracterizam a influência da Lei nº 10.639/03 no currículo e nas práticas pedagógicas de professoras atuantes na rede particular de ensino no Brasil, em um recorte temporal estabelecido entre 2013 e 2026. Para responder a essa inquietação, o trabalho tem como objetivo central analisar, por meio da revisão de literatura, o real impacto dessa legislação na configuração dos currículos e na mobilização dos saberes docentes no setor privado.

As leituras preliminares dialogam intimamente com as vivências pessoais expostas no início deste trabalho, evidenciando que o silenciamento e as violências simbólicas sofridas na trajetória escolar não são eventos isolados, mas reflexos de um racismo estrutural que se mantém enraizado nas instituições. O anseio de se tornar "a professora que nunca tive" ganha contornos acadêmicos e políticos ao se constatar, na literatura, a urgência de romper com o currículo oculto que continua a perpetuar a branquitude como modelo único de saber e existência.

Delineiam-se, portanto, importantes possibilidades e contribuições a partir desta pesquisa. Ao sistematizar o "estado da questão", o estudo lança luz sobre um território frequentemente negligenciado pelas análises das políticas educacionais: a efetivação da educação antirracista nos espaços privados e, muitas vezes, elitizados. Espera-se que a conclusão deste levantamento forneça um panorama robusto sobre os desafios e as tensões enfrentadas pelos educadores nesse ambiente, revelando se a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira tem sido aplicada de forma emancipatória ou se permanece restrita a abordagens pontuais e burocráticas.

Além disso, ao mapear as metodologias e estratégias de ensino bem-sucedidas apontadas pelas teses, dissertações e artigos, a pesquisa tem o potencial de contribuir significativamente para a formação de professores. Ela oferece referenciais teóricos e práticos para que a docência antirracista deixe de ser um esforço solitário e se consolide como uma postura ética e contínua. Por fim, acredita-se que os resultados desta monografia fortalecerão o debate sobre a valorização da identidade negra desde a infância, subsidiando a construção de uma prática pedagógica que, de fato, inspire, emancipe e restitua a humanidade de todos os estudantes no cotidiano escolar.

Referências

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. **Presidência da República**, Brasília, DF, 2003.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

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

SANTOS, Ana Beatriz Sousa Silva dos. **Quero ser a professora que nunca tive:** um estado da questão sobre a Lei 10.639/03 e o currículo na rede particular de ensino (2013-2026). 2026. Projeto de pesquisa (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2026.

HIV, AIDS E A PRODUÇÃO DE DIFERENÇA NA COLEÇÃO DE CIÊNCIAS ARARIBÁ DO ENSINO FUNDAMENTAL (PNLD 2024-2027)

Ezequias Cardozo da Cunha Júnior Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
ezequiasjunior@ufu.br

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
elenita@ufu.br

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades Resumo

Este artigo analisou como os manuais da coleção *Araribá Conecta: Ciências*, do 6º ao 9º ano, produzem o HIV/aids como objeto de conhecimento e de intervenção pedagógica na educação em Ciências. O *corpus* reúne quatro manuais destinados aos professores e às professoras, vinculados ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2024-2027. A pesquisa qualitativa adotou uma análise discursiva pós-crítica de inspiração foucaultiana. Uma busca textual por descritores nucleares e contextuais localizou 97 fragmentos associados a 25 páginas dos livros. O livro do 6º ano apresentou zero ocorrências. No 7º e no 9º ano, o tema assumiu funções relacionais ou instrumentais. O 8º ano concentrou a abordagem substantiva nos conteúdos sobre sistema imunitário, reprodução, sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis. Os resultados evidenciam predomínio biomédico, prevenção centrada em escolhas individuais e imprecisões nas relações entre HIV, infecção e aids. Estigma, direitos, racismo, sexismos e vulnerabilidades aparecem sobretudo nas orientações docentes, com menor alcance entre os e as estudantes. Conclui-se que a coleção combina atualizações pontuais com formas persistentes de responsabilização individual, heteronormatividade e controle das condutas, o que restringe a articulação entre conhecimento científico, prevenção combinada, direitos e desigualdades sociais.

Palavras–chave: HIV/aids; educação em Ciências; livro didático; currículo; sexualidade.

Introdução

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). A tese aborda os modos pelos quais o HIV e a aids circulam na educação em Ciências e Biologia das escolas. No presente recorte, nosso interesse foi pelos livros didáticos de Ciências, nos quais HIV e aids (des)aparecem por meio de operações que selecionam palavras e imagens, organizam temáticas

e assuntos, distribuem conteúdos entre volumes e definem aquilo que pode ou não ocupar a escola.

Nos últimos anos, a resposta ao HIV/aids passou por profundas transformações científicas, tecnológicas e políticas. O tratamento antirretroviral possibilita qualidade de vida, supressão da carga viral e interrupção da transmissão sexual do HIV. PrEP, PEP, testagem, preservativos e outras estratégias integram a prevenção combinada oferecida pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (Brasil, 2025). O princípio Indetectável = Intransmissível, ou I = I, também alterou as relações entre tratamento, prevenção e sexualidade (Unaids, 2018).

Essas transformações convivem com a permanência do estigma, da desinformação e das desigualdades de acesso aos recursos de prevenção e cuidado. O estigma relacionado ao HIV e à aids constitui um processo social vinculado à produção de diferenças e à reprodução de hierarquias de classe, raça, gênero e sexualidade (Parker; Aggleton, 2003). A circulação de informações científicas participa, portanto, de disputas sobre direitos, responsabilidades e possibilidades de existência, inclusive nas escolas.

Sob esse prisma, os livros didáticos de Ciências selecionam conhecimentos, organizam formas de ensinar e oferecem referências para a compreensão dos corpos, das infecções, da sexualidade e da prevenção. Eles também distribuem conteúdos entre textos dirigidos aos e às estudantes, atividades, imagens e orientações destinadas aos professores e às professoras. Essas escolhas produzem diferentes condições de visibilidade para o HIV/aids.

Pesquisas anteriores identificaram a recorrência de abordagens biomédicas, preventivas e moralizantes nos livros de Ciências e Biologia. Bellini e Frasson (2006a, 2006b) mostraram que a recontextualização escolar da interação entre HIV e sistema imunitário recorria a metáforas de guerra, com termos como "ataque", "invasão" e "combate". Na mesma direção, Monteiro, Bizzo e Gouw (2010) encontraram um predomínio biomédico em trechos sobre a aids e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), anteriormente nomeadas como DST/, acompanhado por elementos preventivos e culturais. A saúde como direito e a existência do SUS permaneceram ausentes do material examinado.

No Ensino Fundamental, Rudek e Hermel (2021) analisaram coleções aprovadas no PNLD 2017, entre elas uma edição de 2014 do *Projeto Araribá*. A abordagem biomédica concentrou a maior parte das ocorrências, enquanto as dimensões comportamental e socioecológica ocuparam espaços menores. O SUS permaneceu ausente, e os conteúdos se concentraram no 7º e no 8º ano. Schwan, Santos e Maciel (2021), ao examinarem uma edição de 2010 do *Projeto Araribá* e outros dois livros, identificaram reduzida articulação entre os capítulos e pouca discussão ética, social e política.

Corrêa e Silva (2022) compararam livros aprovados nos PNLD 2017 e 2020, entre eles o *Araribá* de 2014 e o *Araribá Mais* de 2018. Direitos, PrEP, PEP e legislação contra a discriminação aparecem em alguns materiais. Permanecem, porém, o vocabulário bélico, a responsabilização individual, a heteronormatividade e a associação entre sexualidade, reprodução, contracepção e IST. Nos volumes do *Araribá*, a prevenção da aids aparece desarticulada da prevenção da infecção pelo HIV, com particular responsabilização da gestante.

Esse conjunto de estudos documenta permanências e deslocamentos na abordagem escolar do HIV/aids. As pesquisas abrangem materiais publicados entre as décadas de 1990 e 2010, com presença de edições anteriores do *Araribá*. A coleção *Araribá Conecta: Ciências*, vinculada ao PNLD 2024-2027, não consta no *corpus* analisado por essas pesquisas. Por isso, essa coleção ainda carece de uma leitura que acompanhe conjuntamente os quatro anos finais do Ensino Fundamental. Diante desse cenário, este artigo orientou-se pela seguinte questão: como os manuais da coleção *Araribá Conecta: Ciências*, do 6º ao 9º ano, produzem o HIV/aids como objeto de conhecimento e de intervenção pedagógica na Educação em Ciências?

O objetivo consistiu em analisar os modos pelos quais os manuais organizam e endereçam conhecimentos sobre HIV/aids, prescrevem condutas e distribuem posições de sujeito, visibilidades e silêncios. Para atingir esse objetivo, foram examinados os quatro manuais destinados aos professores e às professoras da coleção. A pesquisa adotou uma análise discursiva pós-crítica de inspiração foucaultiana. A seguir é apresentada a fundamentação teórica do artigo, seguida pelo percurso metodológico, os resultados e as considerações finais.

Fundamentação teórica: currículo, discurso e pedagogias do HIV/aids

A análise dos livros didáticos situa esses materiais como artefatos curriculares e culturais. Eles selecionam conhecimentos, hierarquizam saberes e distribuem temas ao longo dos anos escolares. Textos, imagens, atividades e orientações docentes também oferecem posições distintas aos professores e às professoras e aos e às estudantes. Na perspectiva pós-crítica, o currículo participa da produção de verdades, diferenças e modos de vida (Paraíso, 2012; Silva, 2010).

A partir dessa perspectiva compreendemos que os discursos constituem práticas que formam os objetos sobre os quais falam. Eles estabelecem vocabulários, classificações e posições a partir das quais algo pode ser reconhecido como verdadeiro (Foucault, 2015). Fischer (2001) aproxima essa perspectiva das pesquisas em educação ao propor uma leitura atenta aos enunciados, às suas condições de existência e às posições de sujeito. Nesse recorte, a análise volta-se, assim, para os modos pelos quais o HIV/aids se torna um objeto ensinável.

Os conhecimentos sobre saúde produzem formas de perceber, classificar e administrar os corpos. Eles estabelecem distinções entre saúde e doença, proteção e risco, responsabilidade e descuido. Na interface entre educação, saúde, corpo, gênero e sexualidade, essas classificações são atravessadas por relações históricas, culturais e políticas (Meyer, 2012). Assim, o livro didático atua como pedagogia cultural ao ensinar formas consideradas adequadas de viver a sexualidade e cuidar do corpo.

As responsabilidades também podem ser distribuídas de forma generificada. A ênfase sobre gestantes, mães ou mulheres inscreve o cuidado em corpos específicos. A transmissão vertical pode, por exemplo, ser apresentada como consequência da conduta da gestante. Uma abordagem interseccional amplia essa análise. Gênero, sexualidade, raça, classe e território participam de

relações simultâneas de poder. A interseccionalidade permite investigar como essas relações produzem condições diferentes de exposição, proteção e acesso aos direitos (Collins; Bilge, 2021). Ela também interroga a representação universalizada de um sujeito que possuiria as mesmas informações, possibilidades de negociação e condições de acesso aos serviços.

O estigma relacionado ao HIV integra essas relações de poder. Parker e Aggleton (2003) compreendem o estigma como processo social associado à produção e à reprodução de diferenças. Ele se articula às desigualdades de classe, raça, gênero e sexualidade. Nos materiais educativos, pode aparecer em termos que reduzem a pessoa à condição sorológica ou na associação entre HIV, perigo, morte e irresponsabilidade.

Percurso metodológico

Essa pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, insere-se no campo das pesquisas pós-críticas em educação. O *corpus* reúne os quatro livros destinados aos professores e às professoras de Ciências, cujas escolas receberam a coleção "*Araribá Conecta: Ciências"*, referentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A coleção *Araribá* integra o PNLD 2024-2027 e aparece como a coleção mais distribuída nas escolas (408.915), com quase 25% do total de exemplares adquiridos pelo programa (1.659.600). Por isso, ela foi escolhida para compor o *corpus* da pesquisa.

O percurso metodológico foi construído a partir do problema de pesquisa, do encontro com os materiais e das ferramentas teóricas mobilizadas. Esse movimento acompanhou a compreensão de que as metodologias pós-críticas são produzidas e reformuladas durante o próprio ato de pesquisar (Paraíso, 2012). Além disso, a aproximação entre educação, saúde, corpo, gênero e sexualidade também orientou a leitura dos livros como artefatos que produzem conhecimentos, diferenças e posições de sujeito (Meyer, 2012).

A interpretação do *corpus* adotou uma análise discursiva pós-crítica de inspiração foucaultiana. Nessa perspectiva, os discursos constituem práticas que formam os objetos sobre os quais falam (Foucault, 2015). Eles delimitam o que pode ser dito, quem pode falar, quais conhecimentos adquirem legitimidade e quais posições são oferecidas aos sujeitos. A análise voltou-se, portanto, para os modos pelos quais HIV e aids se tornam objetos ensináveis nos livros. Também investigou as relações estabelecidas entre ciência, saúde, corpo, gênero, sexualidade, prevenção, risco e responsabilidade.

A constituição da base ocorreu por meio de uma busca de recuperação textual nos arquivos em PDF, seguida de conferência e codificação. Os descritores nucleares abrangeram *HIV*, *aids* e expressões referentes às pessoas que vivem com HIV. Os descritores contextuais incluíram *IST*, *DST*, *infecções sexualmente transmissíveis*, *preservativo*, *camisinha*, *sistema imunitário*, entre outros. Desse modo, o trabalho analítico compreendeu cinco operações. A primeira descreveu os vocabulários e as relações construídas entre HIV, infecção e aids. A segunda identificou regularidades, dispersões e descontinuidades entre anos escolares, capítulos e posições editoriais. A terceira

interrogou os regimes de verdade que legitimavam determinados conhecimentos biomédicos e preventivos. A quarta mapeou os sujeitos produzidos pelos enunciados, as condutas que lhes eram atribuídas e as formas de responsabilização acionadas. A quinta procurou fissuras, contradições, equívocos conceituais e limites do dizível no material (Fischer, 2001; Paraíso, 2012).

Resultados e discussão

A análise abrangeu os quatro manuais da coleção *Araribá* destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos. O volume do 6º ano apresentou zero ocorrências relacionadas ao HIV, à aids ou aos contextos selecionados. Nos demais volumes, a busca recuperou 97 fragmentos distribuídos em 25 páginas: três do 7º ano, dezessete do 8º ano e cinco do 9º ano. Os resultados serão apresentados em cinco blocos: confinamento curricular, entre a falha imunitária e o corpo sexualmente perigoso, prevenção combinada e hegemonia do preservativo, atualização docente e o corpo estudantil, e responsabilização, gênero, colonialidade e produção da pessoa transmissora.

A distribuição evidencia uma abordagem curricularmente localizada. O 8º ano concentra as páginas em que HIV/aids recebe maior desenvolvimento, sobretudo nos conteúdos sobre sistema imunitário, reprodução, sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis. Corrêa e Silva (2022) também identificaram a redução ou retirada do tema dos livros do 7º ano e sua permanência nos volumes do 8º ano após a reorganização relacionada à Base Nacional Comum Curricular. Rudek e Hermel (2021), por sua vez, observaram a concentração dos conteúdos sobre IST nos 7º e 8º anos. O *Araribá* acentua esse movimento ao apresentar zero ocorrências no 6º ano e apenas menções no 7º ano.

No volume do 7º ano, a aids integra uma enumeração de viroses, aparece como exemplo de doença emergente e participa de uma discussão sobre fatores associados à transmissão da tuberculose. O volume do 9º ano atribui ao HIV uma função predominantemente instrumental. O vírus aparece em conteúdos sobre escalas, nanodimensões, RNA, avanços da medicina e evolução biológica. A epidemia oferece exemplos para o ensino de outros objetos científicos, enquanto suas dimensões sociais, políticas e subjetivas permanecem fora do centro dessas páginas.

O volume do 8º ano organiza o tema por duas entradas principais. A primeira insere HIV/aids no estudo do sistema imunitário. A segunda o situa na unidade dedicada à reprodução, à contracepção, à sexualidade e às IST. Schwan, Santos e Maciel (2021) encontraram organização semelhante em outras edições e coleções, nas quais o
conteúdo aparecia vinculado ao sistema imune ou às doenças sexualmente transmissíveis. Essas duas entradas aproximam HIV/aids do corpo biológico e da regulação da sexualidade.

A abordagem pelo sistema imunitário apresenta a distinção entre HIV e aids, a destruição de células de defesa, a imunodeficiência, as doenças oportunistas, a cronicidade, o tratamento e as formas de transmissão. A página 94 articula a exposição textual a uma imagem microscópica que mostra a liberação do HIV por uma célula infectada. A fotografia oferece materialidade ao vírus e

reforça a autoridade da explicação biomédica. O corpo aparece como território de invasão, multiplicação viral, falha imunológica e intervenção terapêutica.

Na página 98, uma tabela apresenta dados regionais sobre HIV e aids, enquanto um gráfico compara o número de novas infecções com uma projeção que desconsidera o aumento do uso de preservativos. As atividades solicitam que estudantes interpretem os dados, expliquem as diferenças entre regiões e relacionem preservativos à redução das infecções. A epidemia torna-se uma realidade calculável, distribuída entre números, regiões e projeções. Raça, classe, território, gênero, acesso aos serviços e desigualdades internacionais permanecem desarticulados dos dados apresentados. O resultado aproxima-se do predomínio biomédico e comportamental identificado por Monteiro, Bizzo e Gouw (2010) e Rudek e Hermel (2021).

A segunda entrada ocorre na unidade sobre reprodução e fases da vida. HIV/aids passa a dividir espaço com sistemas genitais, métodos contraceptivos, preservativos e demais IST. A coleção apresenta imagens dos preservativos masculino e feminino e uma sequência visual sobre a colocação do preservativo masculino no pênis. A prevenção assume um caráter procedural: o cuidado depende do conhecimento e da execução correta de uma técnica. Esse enquadramento privilegia a ação individual e situa a sexualidade sob uma lógica de antecipação e controle dos riscos.

A unidade também associa a sexualidade a corpos masculinos e femininos, relações de casal, contracepção e prevenção de infecções. O manual menciona prazer, diversidade, responsabilidade compartilhada e enfrentamento da discriminação. Essas
formulações introduzem outras possibilidades de abordagem, embora ocupem espaços laterais em relação à estrutura binária e reprodutiva da unidade. A sexualidade considerada legítima combina prazer, responsabilidade, saúde e domínio dos procedimentos preventivos.

As orientações destinadas a professores e professoras concentram algumas das principais aberturas sociais da coleção. Na página 94, o manual propõe discussões sobre estigma, preconceito, direitos humanos e prevenção combinada. Também menciona intervenções estruturais relacionadas ao racismo e aos sexismos. Na página 139, professores e professoras recebem orientações para abordar prazer, diversidade, violência e discriminação. O texto principal destinado a estudantes privilegia transmissão, funcionamento do organismo, sintomas e prevenção, enquanto a abordagem social depende das escolhas e das condições de trabalho de professores e professoras.

As imprecisões conceituais atravessam diferentes páginas. Na página 141, o livro afirma que "portadores dos vírus da sífilis, do herpes genital e da aids" podem apresentar a infecção sem manifestar a doença. Outras passagens empregam "prevenção da aids" em contextos que tratam da prevenção da infecção pelo HIV. Forma-se, assim, uma oscilação entre HIV, infecção, doença, síndrome e agente infeccioso. Machado, Abílio e Lacerda (2019) também registraram informações incompletas e equívocos nos conteúdos sobre corpo e IST presentes em livros didáticos.

As atividades prescrevem formas de observar o corpo, reconhecer sintomas, identificar comportamentos de risco e adotar medidas preventivas. A simulação proposta na página 143 apresenta a IST como infecção capaz de circular de maneira rápida, silenciosa e imprevisível. A página

144 solicita que estudantes expliquem por que pessoas vivendo com HIV, assintomáticas, sem diagnóstico ou que deixam de adotar precauções podem dificultar a contenção da epidemia. A formulação posiciona essas pessoas como possíveis obstáculos epidemiológicos e concentra nelas a responsabilidade pela circulação do vírus. Expressões como "portador" e "infectado" reforçam essa objetivação.

O *corpus* analisado apresentou zero referências à PEP, ao princípio indetectável igual a intransmissível, à carga viral indetectável e ao SUS. A PrEP também permaneceu ausente das ocorrências selecionadas. O repertório associado ao HIV/aids privilegia preservativos, testagem, tratamento e vigilância dos comportamentos. A delimitação da busca restringe esse resultado às páginas recuperadas, mas permite reconhecer quais conhecimentos conquistaram visibilidade nesse conjunto. No *Araribá*, a quantidade de informações biomédicas convive com a escassez de experiências de pessoas vivendo com HIV e de articulações entre raça, classe, gênero, sexualidade e território.

Considerações finais

Os manuais da coleção *Araribá* produzem o HIV/aids como objeto de conhecimento e de intervenção pedagógica de forma curricularmente desigual. O volume do 6º ano apresentou zero ocorrências; o 7º e o 9º anos mobilizaram o tema de modo relacional ou instrumental; e o 8º ano concentrou sua abordagem substantiva nos capítulos sobre sistema imunitário, reprodução, sexualidade e IST. Nesse volume, predomina um núcleo biomédico e preventivo, acompanhado por prescrições comportamentais e imprecisões nas relações entre HIV, infecção e aids. A coleção combina atualizações pontuais com formas persistentes de responsabilização individual, heteronormatividade e controle das condutas. Diante desses resultados, a educação em Ciências precisa articular conhecimentos biológicos, prevenção combinada, direitos, desigualdades sociais, gênero, sexualidade e experiências das pessoas que vivem com HIV.

Referências

ABUD, Cristiane de Castro Ramos. Governamentalidade e processos de subjetivação dos sujeitos, através dos conteúdos da AIDS nos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental. *Latin American Journal of Science Education*, [S. l.], v. 1, art. 13002, p. 1-8, 2014. Disponível em: https://www.lajse.org/may14/13002_Abud.pdf. Acesso em: 26 jul. 2026.

ARARIBÁ conecta ciências: 6º, 7º, 8º e 9º ano: manual do professor. Editora responsável: Rita Helena Bröckelmann. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022a. Disponível em: https://pnld-pro.moderna.com.br/wp-content/uploads/2025/08/EDIT-Arariba-Conecta-Ciencias-Naturais-6-ano.pdf. Acesso em: 26 jul. 2026.

BELLINI, Marta; FRASSON, Priscila Caroza. A metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids

em livros didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006a. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.807. Acesso em: 26 jul. 2026.

BELLINI, Marta; FRASSON, Priscila Caroza. Ciências e seu ensino: o que dizem os cientistas e os livros didáticos sobre o HIV/Aids? *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 3, p. 261-274, 2006b. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000300002. Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para profilaxia pré-exposição (PrEP) oral à infecção pelo HIV*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025. 76 p. Disponível em: https://www.gov.br/aids/pt-br/central-de-conteudo/pcdts/protocolo-clinico-e-diretrizes-t erapeuticas-para-profilaxia-pre-exposicao-prep-oral-a-infeccao-pelo-hiv.pdf. Acesso em: 26 jul. 2026.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza.
1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORRÊA, Lourdes Maria Campos. *AIDS nos livros didáticos de Biologia: PNLEM 2007, PNLD 2012 e 2015*. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.14393/ufu.te.2017.103. Acesso em: 26 jul. 2026.

CORRÊA, Lourdes Maria Campos; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. AIDS: o diálogo entre livros didáticos de Ciências (PNLD 2017/2020), professores/as e alunos/as. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 27, e225765, p. 1-17, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5765. Acesso em: 26 jul. 2026.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009. Acesso em: 26 jul. 2026.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

MACHADO, Myller Gomes; ABÍLIO, Francisco José Pegado; LACERDA, Divaniella de Oliveira. Corpo e infecções sexualmente transmissíveis: análise dos conteúdos nos livros didáticos de Ciências e Biologia. *Revista Sustinere*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 106-131, jan./jun. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.38292.
Acesso em: 26 jul. 2026.

MARQUES, Youry Souza; SILVA, Andréa Costa da. Entre as páginas dos livros didáticos de Ciências do PNLD/EJA: alguns achados quanto ao HIV, a aids e a sexualidade. In: SEMINÁRIO DO LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 5., 2025, Rio de Janeiro.
Anais [...]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://static.even3.com/anais/1112499.pdf. Acesso em: 26 jul. 2026.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.

47-61.
MONTEIRO, Paulo Henrique Nico; BIZZO, Nelio; GOUW, Ana Maria Santos. As Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e a Aids nos livros didáticos para o Ensino Fundamental no Brasil: abordagens e implicações educacionais. *Acta Scientiae*, Canoas,
v. 12, n. 1, p. 123-138, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/30. Acesso em: 26 jul. 2026.
PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER,
Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.
PARKER, Richard; AGGLETON, Peter. HIV and AIDS-related stigma and discrimination: a conceptual framework and implications for action. *Social Science & Medicine*, [S. l.], v. 57, n. 1, p. 13-24, 2003. Disponível em:
https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00304-0. Acesso em: 26 jul. 2026.
RUDEK, Karine; HERMEL, Erica do Espírito Santo. Abordagens de saúde nos livros didáticos de Ciências: investigando as infecções sexualmente transmissíveis. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 651-668, 2021.
Disponível em: https://doi.org/10.14483/23464712.17543. Acesso em: 26 jul. 2026.

SCHWAN, Guilherme; SANTOS, Rosemar Ayres dos; MACIEL, Eloisa Antunes. Abordagens CTS e o HIV-Aids em livros didáticos de Ciências: diferentes olhares para o desenvolvimento curricular. *Revista Valore*, Volta Redonda, v. 6, edição especial, p. 809-821, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22408/reva602021941809-821.
Acesso em: 26 jul. 2026.
SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
UNAIDS. *Indetectável = intransmissível: saúde pública e supressão da carga viral do HIV*. [S. l.]: Unaids, 2018. Disponível em:
https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Indetect%C3%A1vel-intransmiss%C3%ADvel_pt.pdf. Acesso em: 26 jul. 2026.

CARTOGRAFANDO DIFERENÇAS: DESLOCAMENTOS DA DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Augusto Helberty Silva – Universidade Federal de Uberlândia
augustohelberty@ufu.br
Elenita Pinheiro de Queiroz – Universidade Federal de Uberlândia
elenita@ufu.br

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
Este trabalho constrói uma cartografia afetivo-política das experiências de um professor de Ciências com uma turma do oitavo ano de uma escola estadual de Ensino Fundamental II, situada em Minas Gerais, durante o primeiro Trimestre de 2026. A pesquisa articula dois territórios pedagógicos: as aulas de Ciências, organizadas a partir do currículo oficial e o Intervalo do Ensino Integral, definido institucionalmente como momento de recreação. A cartografia toma as narrativas como material de investigação e acompanha os efeitos produzidos pelos encontros entre corpos, afetos, espaços e normas escolares, com atenção às relações de gênero, sexualidade, raça e classe. Inicialmente, o professor compreendia a aula de Ciências como um ambiente supostamente neutro, destinado à transmissão de conhecimentos, enquanto as diferenças entre os estudantes ocupavam uma posição secundária. No Intervalo, porém, a escuta da turma favoreceu a criação de danças, cantos, rimas, desenhos de roupas e outras práticas atravessadas por referências negras e periféricas. Essas experiências instituíram um território provisório de expressão coletiva, no qual os estudantes afirmaram modos interseccionais e dissidentes de existência. A intervenção posterior da gestão, por meio da redistribuição dos espaços e do enquadramento dessas práticas, evidenciou que a organização escolar também opera pela vigilância, pela hierarquização e pela regulação dos corpos. Esse processo deslocou a posição docente e produziu uma ruptura com a concepção de neutralidade científica e pedagógica. A partir dessa fratura, o ensino de Ciências passou a ser compreendido como território de disputas micropolíticas, atravessado por escolhas éticas, relações de poder e possibilidades de transformação do cotidiano escolar.

Palavras–chave: Educação em Ciências; Ensino Integral; Cartografia.

Introdução

A educação em Ciências foi historicamente atravessada por concepções de objetividade que apresentam o conhecimento científico como neutro, universal e desvinculado das relações sociais que participam de sua produção. As epistemologias feministas questionam essa pretensa ausência de valores ao demonstrarem que todo conhecimento parte de posições situadas e de condições históricas específicas (HARAWAY, 1988; HARDING, 1991). Essa concepção de neutralidade, ainda presente em currículos e práticas docentes, tende a deslocar gênero, raça, classe e sexualidade para as margens do processo educativo. Com isso, essas relações são tratadas como simples contexto social, e não como dimensões constitutivas dos sujeitos, das práticas científicas e dos conhecimentos produzidos e ensinados nas escolas ((JARA; CAMACHO GONZÁLEZ, 2015).

No entanto, estudos no campo do ensino de Ciências têm problematizado essa suposta neutralidade, indicando que ela pode operar como mecanismo de silenciamento de corpos e saberes historicamente marginalizados, ao reforçar padrões hegemônicos de ciência, racionalidade e normalização no espaço escolar (LOPES, 2022).

Por outro lado, pesquisas que mobilizam a interseccionalidade como categoria analítica apontam que outros regimes pedagógicos e espaços escolares, como atividades artísticas, culturais e momentos não estritamente curriculares, podem abrir brechas para a expressão das diferenças e para a afirmação de identidades atravessadas simultaneamente por gênero, raça, classe e sexualidade (FARIA, 2022). Considerando essas disputas, este artigo se orientou pela seguinte questão: de que modo os encontros entre corpos, espaços, normas e afetos produzem deslocamentos interseccionais nas experiências docentes de um professor que atua na aula de Ciências e no Intervalo do Ensino Integral ao longo do Trimestre?

Ao assumir essa problematização, o estudo teve como objetivo cartografar os deslocamentos interseccionais produzidos nos encontros entre corpos, espaços, normas e afetos, a partir das experiências de um professor que atua na disciplina de Ciências e
no Intervalo do Ensino Integral. Para isso, buscou descrever essas experiências, analisar as marcas da interseccionalidade no cotidiano de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, considerando as categorias de gênero, sexualidade, raça e classe, e acompanhar os deslocamentos produzidos entre corpos, currículos, normas e espaços escolares.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o ensino de Ciências como uma prática situada, constituída por relações sociais, afetivas e políticas que atravessam o cotidiano escolar, para além da mera transmissão de conteúdos (SPRINGER, 2022). Na sequência, apresentam-se os referenciais teóricos e o percurso metodológico que orientaram a investigação.

Fundamentação teórica

Com a noção de neutralidade científica, o conhecimento científico é compreendido como

objetivo, universal e desvinculado de valores sociais, culturais e políticos. Essa concepção, ainda presente em currículos e práticas escolares, privilegia determinadas narrativas científicas e silencia outras, contribuindo para a invisibilização de sujeitos historicamente marcados por relações de desigualdade. Como argumenta Freire (1996), não há educação neutra, uma vez que toda prática educativa é atravessada por escolhas éticas, políticas e ideológicas. Assim, o ensino de Ciências passa a ser compreendido não apenas como prática pedagógica, mas como campo de disputa simbólica e material no interior da escola.

Para analisar essas disputas, esse trabalho mobilizou o conceito de interseccionalidade como categoria analítica. O conceito, formulado inicialmente por Kimberlé Crenshaw (1989), permite compreender como diferentes sistemas de opressão, como racismo, sexismo e desigualdades de classe, operam de maneira simultânea e inseparável, produzindo experiências específicas de subalternização. A interseccionalidade não se refere à soma de identidades, mas à articulação dinâmica entre marcadores sociais que se co-produzem nas relações sociais.

Cunha (2019) e Faria (2022) já destacaram que no campo educacional, a interseccionalidade é fundamental para evidenciar como a escola organiza práticas, discursos e espaços que afetam de modo desigual estudantes e docentes, a partir da combinação entre gênero, raça, classe, sexualidade e território. Ao adotar essa perspectiva, torna-se possível analisar não apenas conteúdos curriculares, mas também as dinâmicas cotidianas que regulam a presença dos corpos, as formas de expressão e os modos de pertencimento no ambiente escolar. Isso porque, inspirados em análises micropolíticas, diversos estudos têm mostrado que as normas escolares não se expressam apenas em documentos oficiais, mas se materializam na gestão dos espaços, na organização das atividades e na definição do que é considerado comportamento adequado ou legítimo (BRITZMAN, 1995).

Assim, diferentes espaços da escola, como a sala de aula, o pátio ou a quadra, produzem regimes distintos de visibilidade, controle e possibilidade de ação. Nesse contexto, práticas corporais, artísticas e culturais que emergem em espaços menos formalizados podem funcionar como brechas para a invenção de outros modos de existir, tensionando as normas hegemônicas da escola. Entretanto, essas práticas não se encontram fora das relações de poder que a atravessam. Como argumentam Silva e Santos (2015), a instituição escolar participa da produção subjetiva dos sujeitos, legitima determinadas identidades e práticas e regula as formas pelas quais os corpos podem se expressar. Quando essas manifestações ganham visibilidade, frequentemente tornam-se alvo de tentativas de captura, correção e normalização, que reinscrevem binarismos de gênero, hierarquias raciais e formas específicas de controle dos corpos (BUTLER, 1990; SILVA; SANTOS, 2015).

Diante desse cenário, compreender o ensino de Ciências como prática situada implica reconhecer a docência como um processo atravessado por afetos, tensões e deslocamentos ético-políticos. A atuação docente não ocupa uma posição neutra ou exterior às disputas que constituem o cotidiano escolar. Professoras e professores participam das relações por meio das quais a escola pode reforçar processos de normalização ou abrir espaços para a escuta e para o reconhecimento de existências

singulares. Silva e Santos (2015) defendem, o reposicionamento das relações escolares e a construção de pedagogias inventivas, capazes de admitir a multiplicidade dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. Nessa direção, hooks (1994) compreende o ensino como prática de liberdade quando este reconhece a dimensão política da educação e assume o compromisso com a escuta, o diálogo e a transformação das relações pedagógicas.

Metodologia

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, orientada pela cartografia, entendida aqui não como método de representação, mas como modo de acompanhar processos (DUARTE; CESTARI, 2017). Isso nos permitiu seguir deslocamentos que atravessaram a formação e prática docente do professor. Esses deslocamentos ocorreram em dois regimes pedagógicos distintos. O primeiro nas aulas formais de Ciências, organizadas a partir do currículo. O segundo regime refere-se ao Intervalo do Ensino Integral, período institucionalmente definido como recreativo, mas regulado por propostas padronizadas, pouco sensíveis aos interesses e às experiências da turma.

O material empírico da pesquisa foi constituído a partir de registros de memória elaborados pelo professor-pesquisador ao longo do ano 1º Trimestre de 2026. Após algumas aulas de Ciências e momentos vivenciados no Intervalo do Ensino Integral, o professor registrava, em um caderno de campo, memórias que continham descrições de situações vividas, interações com os/as estudantes, afetos mobilizados, tensões observadas e acontecimentos que produziram estranhamentos ou deslocamentos em sua prática docente. Esses registros não seguiram um roteiro definido, mas foram produzidos de forma aberta, privilegiando aquilo que, no cotidiano escolar, afetava o professor e demandava reflexão.

Ao final do trimestre, essas memórias foram retomadas e organizadas como corpus da pesquisa. O procedimento analítico consistiu em uma leitura atenta e reiterada dos registros, buscando evidenciar acontecimentos que tensionaram a suposta neutralidade do ensino de Ciências e revelaram disputas micropolíticas no cotidiano escolar.

Experiências e Deslocamentos

Em vez de se manterem fixadas a um planejamento previamente estabelecido, as experiências no Intervalo do Ensino Integral deslocaram a prática docente para um exercício contínuo de acompanhamento dos movimentos produzidos pelos/as estudantes. A atenção aos seus gostos, interesses e formas de ocupação do espaço escolar possibilitou a reinvenção das atividades, fazendo emergir práticas culturais e corporais que, até então, permaneciam à margem do cotidiano escolar. Além das batalhas de canto, que envolviam rimas sobre o cotidiano e as vivências dos/das estudantes, articulando práticas culturais vinculadas à tradição do hip hop e às culturas negras diaspóricas como

formas de expressão, produção de identidades e resistência (HALL, 2003), destacaram-se a dança K-pop, manifestação cultural contemporânea originada na Coreia do Sul que articula elementos do hip hop, do jazz e das danças urbanas (JIN, 2012), e o Voguing, estilo performático criado no contexto da cultura Ballroom afro-latina e LGBTQIAPN+ no Harlem, em Nova Iorque (BERTE, 2014).

Os momentos vivenciados no Intervalo também possibilitaram experiências criativas relacionadas à elaboração de croquis e à confecção de figurinos inspirados no hip-hop e na dança de rua para as apresentações (figura 2). A partir de tecidos, aviamentos e outros adereços levados de suas próprias casas, os/as estudantes criavam coletivamente roupas que expressavam seus estilos, referências estéticas e modos de pertencimento, priorizando, em muitos casos, a reutilização dos materiais, o que também favoreceu reflexões sobre sustentabilidade e cuidado com o meio ambiente. Mais do que atividades complementares, esses processos constituíram espaços de experimentação estética e produção de identidades, nos quais o vestir assumiu um papel performativo e cultural, articulando corpo, expressão e sociabilidade (BERTE, 2014).

Essas práticas não operaram apenas como atividades recreativas, mas como formas de afirmação política da existência, nas quais gênero, sexualidade, raça e classe se entrecruzavam de maneira indissociável. As batalhas de rima, os cantos, as danças e outras expressões corporais acionavam repertórios produzidos pelas culturas negras e periféricas, afirmando modos de existência historicamente invisibilizados no espaço escolar (HALL, 2003). Ao mobilizarem o corpo como linguagem e o Intervalo como território de criação, os/as estudantes produziram outras formas de pertencimento, reconhecimento e produção de conhecimento, tensionando a centralidade dos saberes escolares e aproximando-se do que Nilma Lino Gomes (2003) denomina de processos emancipatórios construídos a partir das experiências e dos saberes das populações negras. Nesse contexto, o professor organizou, de forma provisória, um espaço de acolhimento em uma sala equipada com caixa de som, favorecendo a confiança, a experimentação coletiva e a circulação de diferentes expressões culturais.

À medida que essas práticas ganharam visibilidade, passaram a ser alvo de intervenções da gestão escolar. A retirada do acesso à sala, a suspensão da caixa de som e a transferência das atividades para a quadra, sob vigilância de outros professores e turmas, produziram efeitos de normalização e disciplinamento dos corpos, restringindo formas plurais de ocupar a escola e regulando expressões culturais vinculadas às juventudes negras, periféricas e LGBTQIAPN+. Tais movimentos evidenciam que as instituições escolares também operam pela seleção de quais corpos, culturas e modos de existência podem tornar-se visíveis e legítimos (SEVILLA; SEFFNER, 2017).

A cartografia desses acontecimentos deslocou a própria prática do professor-pesquisador, tornando insustentável a compreensão da aula de Ciências como um espaço neutro e apartado das experiências vividas no Intervalo. Ao contrário, evidenciou que currículo, conteúdos e práticas pedagógicas também produzem legitimidades e silenciamentos. Nesse movimento, o ensino de Ciências passou a ser compreendido como um território atravessado por disputas éticas, políticas e epistemológicas, no qual diferentes saberes e experiências disputam reconhecimento (DUARTE;

CESTARI, 2017).

O acompanhamento contínuo dos encontros também revelou mudanças na dinâmica da turma. O professor deixou de ocupar a posição de organizador central para atuar como mediador das relações, reorganizando as atividades conforme os interesses dos/as estudantes, os conflitos e as interferências institucionais. Enquanto algumas práticas culturais ganharam maior adesão e outras perderam força, a experiência reafirmou a docência como exercício de escuta, cuidado e construção compartilhada, reconhecendo os/as estudantes como produtores de cultura e conhecimento e aproximando o ensino de Ciências das pedagogias comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com a valorização dos saberes historicamente subalternizados.

Considerações finais

As experiências acompanhadas nesta pesquisa demonstrou que o ensino de Ciências é atravessado por relações afetivas, políticas e institucionais que tensionam a ideia de neutralidade historicamente atribuída à área. A cartografia das práticas vividas na aula de Ciências e no Intervalo do Ensino Integral permitiu compreender como diferentes espaços escolares podem produzir disputas em torno dos corpos, das identidades e das formas de pertencimento.

Esses deslocamentos produziram efeitos diretos na aula de Ciências, que deixou de ser percebida como um espaço apartado das experiências vividas pelos/as estudantes. Ao contrário, passou a ser compreendida como um território atravessado por disputas éticas e políticas, no qual ensinar Ciências implica também disputar as condições de existência dos corpos na escola. Por fim, esse trabalho sugere que pensar o ensino de Ciências como prática situada, afetiva e política pode abrir brechas para a construção de espaços educativos mais habitáveis, nos quais as diferenças não sejam apenas toleradas, mas reconhecidas como constitutivas dos processos de ensinar e aprender. Esses apontamentos não encerram a discussão, mas indicam a potência de investigações futuras que aprofundem as relações entre docência, interseccionalidade e cotidiano escolar.

Referências

BERTÉ, Odailso. VOGUE: dança a partir de relações corpo-imagem. Dança, Salvador, v. 3, n. 2, p. 69-80, 2014.

BRITZMAN, Deborah P. Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. Educational Theory, v. 45, n. 2, p. 151-165, 1995.

BUTLER, Judith. Gender trouble: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

CUNHA JÚNIOR, Ezequias Cardozo da. Alfabetização científica de estudantes participantes da Feira Ciência Viva. 2019. n. 3, p. 37-38.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

DUARTE, Juciara Rodrigues Rocha; CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Cartografia: metodologia de pesquisa em currículo com filosofia da diferença. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p 2148-2166, 2017. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7349/7126.

FARIA, Cássio Rodrigues. Gênero, raça e a interseccionalidade nas práticas escolares. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 179–193, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-64985. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/64985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. Feminist Studies, College Park, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARDING, Sandra. Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

HOOKS, bell. Teaching to transgress: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

JARA, N.; CAMACHO GONZÁLEZ, J. Creencias sobre ciencia – género en la educación científica. Análisis de un estudio de caso en la formación inicial docente.
Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 344-361, ago. 2015.

JIN, Dal Young. Hallyu 2.0: The New Korean Wave in the Creative Industry. International Institute Journal, v. 2, n. 01, 2012.

LOPES, Nataly Carvalho. Raça, classe e gênero na educação em ciência, tecnologia e sociedade: percursos e possibilidades formativas na extensão como comunicação.
Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 13, n. 1, 2022. DOI: 10.30681/recs.v13i1.11702.

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

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; SANTOS, Sandro Prado. Práticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do gpecs: problematizando corpos, gêneros, sexualidades e educação escolar. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 4, n. 2, 2016.

PODCAST E PLAYLIST DE ESCOLA ESTADUAL EM UBERLÂNDIA: A CONSTRUÇÃO PERMANENTE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Gercina Santana Novais – Universidade de Uberaba – gercina.novais@uniube.br Tiago Zanquêta de Souza – Universidade de Uberaba – tiago.zanqueta@uniube.br Adelino José de Carvalho Dias – Universidade de Uberaba – adelino.dias@uniube.br

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo

Este texto apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa em curso, intitulado P*esquisa, Formação e Intervenção com a escola: em defesa de uma educação emancipatória e antirracista,* especialmente no que se refere ao fomento de espaços de comunicação humanizada, antirracista, de escuta e valorização das vozes dos/as estudantes oriundos/as das classes populares, majoritariamente pardos/as e pretos/as, da ampliação do diálogo entre membros da comunidade escolar e a população em geral sobre racismo. Essa comunicação materializada por meio da organização e realização do *Podcast* e da *Playlist Felisberto antirracista.* Ancora-se em referenciais da educação popular, da educação antirracista e da comunicação humanizada. A pesquisa em curso é de abordagem qualitativa, contemplando pesquisa documental e pesquisa de campo. Na análise dos dados foram utilizados eixos temáticos e articulados os resultados da análise de diferentes fontes. Essa análise mostrou contradições, no currículo de referência de Minas Gerais e no currículo majoritário em desenvolvimento da escola, ambos não são estruturados por educação antirracista, e reduzida participação dos/as estudantes nas ações formativas em educação antirracista. Porém, na organização e no desenvolvimento do *podcast e da Playlist Felisberto antirracista, elaborados e desenvolvidos por estudantes,* observa-se uma maior participação dos/as envolvidos/as e indícios de transformação na reflexão sobre ser negro/a, racismo e educação antirracista. A escuta e valorização da "voz", a escrita e o conhecimento tem desenvolvido envolvem as questões étnico-raciais, a publicação nas plataformas de streaming e no youtube, a realização e publicação dos *poscasts* e a ampliação e publicação da playlist têm evidenciado o processo complexo de tornar-se negro/a e incluir-se no debate sobre educação antirracista e em diferentes espaços formativos da comunidade negra, espaços de preservação e celebração de memórias negras.

Palavras–chave: *Podcast;* Playlist; Educação antirracista.

Introdução

O movimento por educação antirracista tem como um dos eixos estruturantes a comunicação humanizada. Essa comunicação apresenta como características a ausência da hierarquização das falas, a inclusão de contranarrativas sobre a população negra, a escuta, o diálogo e a valorização da produção científica, cultural e econômica dos/as negros/as. Além dessas características, a denúncia das violências praticadas contra a referida população e o compromisso com a reparação histórica da população negra compõem o conjunto dos conteúdos da comunicação.

Nessa perspectiva, este texto apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa em curso, intitulado p*esquisa, Formação e Intervenção com a escola: em defesa de uma educação emancipatória e antirracista*, especialmente no que se refere ao fomento de espaços de comunicação antirracista, de escuta e valorização das vozes dos/as estudantes oriundos das classes populares, majoritariamente pardos/as e pretos/as, da ampliação do diálogo entre membros da comunidade escolar e a população em geral sobre racismo. Com esse propósito foi organizado, em uma escola pública, um espaço com instrumentos necessários para a realização de *Podcast* com caráter formativo e educativos sobre racismos e negação da dignidade humana, projeto de educação antirracista com a comunidade escolar, dentre outras temáticas indicadas pela referida comunidade, no decorrer da implementação do Projeto de Pesquisa. Além do p*odcast*, os/as estudantes organizaram uma p*laylis*t, coleção de músicas interpretadas e ou compostas por pessoas negras.

Destaca-se que esse projeto de pesquisa, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG (projeto APQ-05758-23), é resultante de uma parceria entre pesquisadores/as do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e professores/as e alunos/as da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, iniciado em março de 2024 com duração de 36 meses, contemplando pesquisa, formação e intervenção na escola, bem como a elaboração e a utilização coletiva de instrumentos de comunicação de conhecimentos e práticas inovadoras e antirracista, com destaque para a produção de *podcast* e *de playlist*.

O processo de produção e análise dos dados foi ancorado em teóricos do campo da educação popular (Freire, 2006), da educação antirracista e das teorias sobre racismo estrutural, em diálogo com autores/as como Nilma Lino Gomes (2021), Kabengele Munanga (2005), Sueli Carneiro (2005), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2020) e Cida Bento (2002). Essas escolhas auxiliaram a configuração da metodologia de trabalho, fundamentada na ideia de produção coletiva, interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento e na concepção de formação docente solidária, colaborativa e com os/as profissionais da educação e estudantes, com enfoque qualitativo. Nesse processo investigativo buscou-se também identificar referenciais teóricos que circulavam pela escola, através da realização de projetos vinculados à educação antirracista, incorporando-os ao processo de formação com professores/as da escola e da Universidade de Uberaba e estudantes.

Acrescentou- se a esses referenciais as elaborações acerca da comunicação, racismo e

disputa por comunicação antirracista, cuja revisão de literatura, ainda está em curso. Por isso, destaca-se algumas obras em análise: Silva (2022); Feitosa e Ferreira (2020); Carneiro (2022). Feitosa e Ferreira (2020, p. 111) esclarecem:

Um fator importante a ser levantado é a flexibilidade que a tecnologia *wi-fi* juntamente com as tecnologias de informação e comunicação causaram no que diz respeito à produção e disponibilização de conteúdos na internet através das tecnologias alternativas. Com esta compreensão é possível perceber a apropriação, ainda tímida, porém potente de podcast sobre as temáticas étnico-raciais.

Como mencionado, essa base teórica ancora os processos investigativos formativos em curso e os processos de comunicação com as comunidades, interna e externa, por meio da seleção e divulgação de músicas que compuseram uma *playlist* e da organização do *Podcast Felisberto antirracista*. Esse *podcast,* mediado por estudantes participantes do

Projeto, possui caráter formativo e educativo sobre diferentes aspectos da temática racismos e educação antirracista.

Metodologia

A metodologia adotada ancora-se na ideia de produção coletiva, interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento, no aprimoramento teórico e metodológico do processo investigativo qualitativo da educação com docentes e estudantes da rede pública de ensino. A intenção é contribuir com a transformação da escola como promotora de ações formativas, de investigação e intervenção de modo a se consolidar como referência na produção de uma educação antirracista e emancipatória, fomentando compreensões sobre educação antirracistas, reflexões sobre os diferentes tipos de racismo e os seus impactos na retirada de direitos humanos e organizando espaços de comunicação, especialmente *podcast* e playlist, sem a presença de hierarquização das raças e da negação do ser (Dussel, 1977). Esses espaços são de denúncia da presença do racismo (estrutural, ambiental, recreativo, religioso, institucional, estético, dentre outros) e de anúncio sobre educação antirracista nos diferentes espaços da cidade.

A pesquisa qualitativa em curso contempla pesquisa documental (Cellard, 2008) e trabalho de campo, com uso de Rodas de conversa temáticas e oficinas de formação-intervenção. Participam das Rodas de Conversa temáticas e das oficinas de formação-intervenção professores/as, técnicos da educação e estudantes do ensino médio. O corpus da pesquisa documental é composto dos documentos: registros da formação docente, Projeto Político Pedagógico da Escola, Regimento, o Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, Projeto Afro-Cientista, a *playlis*t de música organizada pelos/as estudantes e o registro do p*odcast Felisberto antirracista*. Essas Rodas de Conversa, realizadas em parceria com a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica – RECEPE, ligada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNIUBE, a que os membros deste projeto têm vínculo, são orientadas pelos temas eleitos para elaboração/execução deste projeto e outros evidenciados, durante as Rodas e oficinas, quais sejam: Práticas Pedagógicas

Inovadoras - com o objetivo de identificar, mapear e compreender as práticas pedagógicas já desenvolvidas pela escola, que podem ser fomentadas e suscitar a produção de outras práticas, em defesa da educação antirracista e emancipatória. E, "como lidar com questões étnico-raciais?" de modo a elucidar as experiências formativas que podem ser tomadas como meio para intervenção-formação junto à comunidade, de modo a elaborarmos produtos que possam viabilizar a comunicação do conhecimento produzido acerca da educação para as relações étnico-raciais e antirracista. Essas ações de pesquisa e formação, bem como a comunicação e a discussão dos seus resultados, oferecem subsídios, também, para a organização dos *podcasts*. Na análise dos dados produzidos foram utilizados eixos temáticos, elaborados a partir das questões, objetivos e base teórica do projeto. Além desses eixos, durante a leitura dos dados foram acrescentados outros eixos temáticos. Por fim, foram articuladas a análise dos dados obtidos por meio de diferentes fontes.

Resultados e discussão

Após a realização de ação formativa, uma palestra para professores/as e estudantes, foi realizado o *Podcast Felisberto antirracista*, cuja temática foi "Antirracismo em Movimento – Diversidade- Igualdade – Resistência", com a participação da
Maria, jornalista, especialista em políticas públicas e questão racial, historiadora e coordenadora do Coletivo Afrontar-se, conforme mostra a figura 1.

Figura 1 - Podcast - Gravação disponibilizada pela escola no canal do Youtube

Fonte: Imagem retirada da internet. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TNA74rqy4Xo Acesso em 16 jul. 2026.

A mediação do referido *Podcast* foi realizada por Eloysa do Nascimento Martins e Maria Eduarda Gomes Carvalho, estudantes da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo. Para provocar o diálogo, as mediadoras apresentaram perguntas, como: Para você, o que é o racismo? Como o racismo se manifesta em situações mais sutis do seu dia a dia? Que momento da sua vida você se tornou consciente da existência do racismo? Em que momento da sua vida você se percebeu negra? Como o racismo estrutural afetou suas escolhas de carreira ou suas oportunidades educacionais e profissionais? A partir da análise dos dados, orientada por eixos temáticos sobre definição de racismo, estratégias de resistência, políticas públicas e desigualdade racial e educação antirracista, a decisão é por apresentar resultados parciais.

Em relação aos resultados da análise do processo formativo e educativo sobre antirracismo, racismo e resistência, ocorrido durante a realização do *podcas*t, destacam-se quatro observações recorrentes. A primeira observação refere-se à importância de não reduzir a definição do racismo à resposta do que é o racismo para você. Rememorar que o racismo hierarquiza raças, exclui determinadas populações e ou comunidades. Assim, na definição de racismo há o reconhecimento da existência de violências contra uma determinada raça. Racismo não é uma questão individual.

Agnes Maria Araujo Anjos argumentou que não responderia o que é o racismo para ela. Isso porque,

Não falo do racismo de forma Pessoal. O racismo é um sistema que direciona nossas vidas [...] um sistema que exclui, que mata [...] O racismo é uma engrenagem que funciona muito bem com a presença de cada um de nós enquanto sociedade [...]. As pessoas continuam trabalhando para que essa engrenagem continue funcionando e continue a nos matar". Definiu racismo com a exclusão de uma pessoa de algo, de algum espaço, de alguma oportunidade ou possibilidade a partir da cor da pele. [...]. Definindo uma raça como superior a outra. O racismo é institucional e estruturante da sociedade. (Maria, 2026, 1min45s).

A segunda observação refere-se à ausência de pessoas negras em determinados espaços sociais e a defesa de que as pessoas negras podem estar em qualquer espaço. Mas, trouxe a problematização sobre como se dá a ocupação de determinados espaços: performando uma branquitude? A indagação formulada é "não é mais potente estar em espaço que faz com que nossa história permaneça viva, com minha família, na minha comunidade, no terreiro, no congado. Estar nesses lugares significa preservar memórias e preparar o caminho dos que virão. Trata-se, portanto de ato de resistência, movimento antirracista e de produção e divulgação de contranarrativas sobre homens e mulheres negros/as.

A terceira observação refere-se à importância das políticas públicas como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- REUNI - e Programa Universidade para todos – PROUNI, para superar desigualdades de oportunidades de acesso das pessoas negras à educação superior.

A quarta observação trata do reconhecimento da permanência do racismo e dos avanços da identificação como pessoa negra e na recusa de performar branquitude.

Nesse contexto é relevante destacar resultados da análise documental e estabelecer articulação com as observações registradas anteriormente. Os resultados da análise documental revelaram que as práticas pedagógicas existentes na escola relativas às questões étnico-raciais e em defesa de uma educação antirracista e emancipatória, ocorrem de modo pontual, sem a adesão significativa de estudantes. Revelou, também, que houve integração, no Currículo de Referência de Minas Gerais (2018), de uma perspectiva da educação das relações étnico-raciais, vinculando-a à formação cidadã, aos direitos humanos, ao respeito à diversidade e à democracia. Porém, a análise desses resultados do CRMG evidenciou contradições. A título de ilustração, a convivência de orientações sobre educação das relações ético-raciais, sem hierarquização entre as raças, racismo e discriminação com a distribuição desigual de espaço na estrutura curricular, em relação aos objetos de conhecimento, permanecendo abordagem eurocêntrica e currículo não estruturado por educação antirracista.

Dessa forma, a análise mostrou, também, contradições, no currículo de referência de Minas Gerais e no currículo majoritário em desenvolvimento da escola, ambos não são estruturados por educação antirracista. Porém, a organização e o desenvolvimento do *podcast*, com a efetiva participação de alunos/as sob supervisão dos/as orientadores/as, observa-se uma maior participação dos/as envolvidos/as e a continuidade de projetos minoritários em defesa da educação antirracista. Estima-se que tal ocorre porque os assuntos tratados estão sendo escolhidos pelos próprios alunos/as em questões ou temáticas que façam parte da realidade deles, escutando e valorizando a "voz", a escrita e o conhecimento que os mesmos possuem, sobretudo as que envolvem as questões étnico-raciais, estando mais empolgados com a futura publicação nas plataformas de streaming e no youtube, a realização e publicação dos *poscasts* e a ampliação e publicação da playlist.

Destacam-se os resultados preliminares da análise da playlist nomeada por parte do nome da escola e educação antirracista, Felisberto antirracista, revelando uma seleção orientada pela valorização da produção cultural de negros e negras, o canto e as letras das canções divulgadas evidenciando dimensões das discussões sobre estética e cultura, resistência negra e corpo negro e escravizados. Na playlist constam, por exemplo, Dona Ivone Lara, Jorge bem Jor, Clara Nunes, Chico César, Elza Soares, Sandra Sá, Gilberto Gil, Emicida, Nina Simone, Milton Nascimento, Luiz Melodia, Tony Tornado, Alcione Dias Nazareth, Clementina de Jesus, Iza (Isabela Cristina Correia de Lima Lima**)** e Tim Maia, vozes e escritas do povo negro.

Considerações finais

O projeto tem alcançado objetivos previstos quando de sua elaboração, não só cumprindo as metas estabelecidas até o momento, considerando o crescimento do envolvimento da comunidade escolar nas atividades planejadas e a legitimação de novas práticas pedagógicas e tecnologias sociais

desenvolvidos na e pela escola, vinculadas às questões étnico-raciais e divulgadas em ambientes online para a comunidade em geral.

O envolvimento na produção dos produtos derivados do projeto, o *Podcast* e a P*laylist Felisberto antirracista*, tem contribuído para que a escola se reconheça um pouco mais como espaço de luta política contra o racismo estrutural, já que permite circular os conhecimentos e as práticas já desenvolvidas pela escola de forma permanente e mais sistêmica, no sentido de um ambiente educador ancorado na educação antirracista. Contribuído também para que a escola reconheça também os seus e as suas estudantes negras/as.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In:
CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo:**
estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.**
Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
CARNEIRO, Sueli. **Mano a Mano**: Sueli Carneiro. Entrevistador: Mano Brown. [S. l.]: Spotify, 26 maio 2022. Podcast. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D1EmE57xIGSA. Acesso em: 10 abr. 2026.
CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
DUSSEL, E. D. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.
FEITOSA DA SILVA, D. M.; SANTANA FERREIRA, R. G. O uso do podcast na
disseminação de informações étnico-raciais. **Folha de Rosto**, v. 5, n. Especial, p. 109-117, 17 mar. 2020.
FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.
GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2021.
GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos (orgs.). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988. p. 9-21.
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG)**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.
MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
Playlist Felisberto antirrascista. Disponível em:
https://m.youtube.com/playlist?list=PLKvDIAgKI1IpKsLPaClBkSiFXlEyhpjSS&fbclid
=PAb21jcARFy1ZleHRuA2FlbQIxMQBzcnRjBmFwcF9pZA81NjcwNjczNDMzNTI0

MjcAAadMm7hFqL2wHjvA4ls_ZufYX-GEgpKQVe_L1VUe8sYKqjKn_Jzzf3kY0GdtA_aem_9Md_9jQjyVazInc-EgOOHQ Acesso em: 16 jul. 2026

Podcast Felisberto antirrascista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TNA74rqy4Xo. Aceso em 16 jul. 2026

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A construção da igualdade na diferença: um desafio para o século XXI. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2020. p. 81-92.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PROTAGONISMO JUVENIL: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EM UBERLÂNDIA

Ana Beatriz Prado Veronez - INHIS UFU
ana.veronez@ufu.br
Maria Eduarda Moreir a Pereira Barbora – INHIS UFU –
maria.barbosa5@ufu.br
Marina da Silva Oliveira – INHIS UFU –
marina.oliveiras@ufu.br

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades.

Resumo
O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido durante a Semana da Consciência Negra em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Uberlândia (MG), com foco no protagonismo juvenil na construção de práticas de educação antirracista. A iniciativa foi realizada por discentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e envolveu estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio em atividades voltadas à reflexão crítica sobre o racismo e à valorização das culturas afro-brasileiras. A proposta pedagógica fundamenta-se nas diretrizes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica, bem como em perspectivas teóricas que compreendem o racismo como fenômeno estrutural na sociedade brasileira.
Entre as ações desenvolvidas, destacam-se duas atividades centrais que mobilizaram a participação ativa dos estudantes. A primeira foi a intervenção pedagógica intitulada "E se o racismo não existisse mais?", conduzida por bolsistas do PIBID, e a segunda atividade consistiu na apresentação da Congada organizada por estudantes que participam de vários ternos na cidade. A presença da congada no espaço escolar permitiu aproximar os estudantes de tradições afro-brasileiras ligadas à resistência, à religiosidade e à memória coletiva, contribuindo para a valorização de saberes e práticas culturais frequentemente invisibilizadas nos currículos escolares. A experiência evidencia o potencial de práticas pedagógicas que articulam escola, universidade e comunidade na promoção de uma educação antirracista. Ao reconhecer a juventude como protagonista e valorizar expressões culturais afro-brasileiras, as atividades contribuíram para ampliar o debate sobre racismo, identidade e pertencimento no contexto escolar, fortalecendo processos educativos comprometidos com a equidade racial e com a formação cidadã.

Palavras–chave: Educação antirracista; Juventude; PIBID

Introdução

O presente trabalho aborda o evento da Semana da Consciência Negra, ocorrida entre os dias 17 à 19 de novembro de 2025, em uma escola da rede estadual no município de Uberlândia (MG), organizada por duas professoras do colégio e por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O evento, voltado para a comunidade escolar em sua totalidade, contou com a participação das turmas de 9° ano do Ensino Fundamental e 2° ano do Ensino Médio, que estavam incluídas dentro do cronograma de atividades do PIBID, com atividades ao longo dos três dias visando promover a reflexão acerca do racismo presente na sociedade e da diversidade cultural em Uberlândia.

A atividade pedagógica, amparada pelas Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 - que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica, assim como perspectivas teóricas que compreendem o racismo como uma questão estrutural no Brasil -foi composta por um dia de exibição de um documentário sobre a Congada em Uberlândia, seguido por uma conversa com o diretor, e uma roda de leitura sobre o livro "Pequeno Manual Antirracista" de Djamila Ribeiro. O segundo foi destinado para uma palestra que tratava do racismo dentro do ambiente educacional, e o terceiro dia, e último, contou com uma oficina para abordar o cabelo black-power, tranças, penteados presentes na cultura negra e poesia, finalizado com a apresentação de um grupo de jovens congadeiros organizada por meio de uma atividade cultural integrativa com os estudantes.

Através de uma metodologia ativa que contou com a participação ativa dos estudantes, a problemática explorada ao longo da semana foi o preconceito e o racismo persistente presente não apenas no ambiente escolar, mas em todo o cenário cotidiano, além das valorizações das manifestações culturais tradicionais no município de Uberlândia (MG), apresentada pelos próprios estudantes, como é o caso da Congada. Durante os três dias de evento, o grupo do PIBID teve como objetivo compreender a ligação dos alunos com a questão abordada, suas relações com a religiosidade e a cultura afro-brasileira, suas experiências e vivências perante o racismo estrutural na sociedade brasileira e suas perspectivas de resistência, valorizando o diálogo e o processo de ensino-aprendizado ativo.

Fundamentação teórica

A Semana da Consciência Negra foi um momento de reflexão sobre a história e as contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira. No contexto escolar, representou uma oportunidade de consolidar o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da educação básica. Dessa forma, nossos estudos prévios para a construção do nosso projeto e para apresentar a justificativa do mesmo para a coordenação escolar, basearam-se em autores como Silvio Almeida, Cida Bento e Djamila

Ribeiro.

Conforme argumenta Silvio Almeida (2019), o racismo é uma estrutura social e institucional que organiza desigualdades, não se limitando apenas aos comportamentos individuais discriminatórios, assim a escola, como instituição e como espaço de produção de saberes e de formação cidadã, deve assumir papel ativo no combate a essas desigualdades, promovendo práticas de ensino pautadas pela equidade racial.

De modo complementar, Cida Bento (2022) chama atenção para o chamado pacto narcísico da branquitude, que ocorre através de uma espécie de acordo silencioso entre pessoas brancas para manter privilégios materiais, simbólicos e institucionais. Assim, por meio de uma dinâmica social pessoas brancas tendem a se reconhecer, se proteger, se promover e se legitimar, enquanto negam ou minimizam o racismo que estrutura essas vantagens. Já Djamila Ribeiro (2017) propõe a noção de lugar de fala, reforçando a importância da escuta e do protagonismo de vozes historicamente silenciadas. Segundo ela, o antirracismo deve ser compreendido como uma prática cotidiana e ativa, que exige o reconhecimento do racismo estrutural, o enfrentamento de comportamentos discriminatórios e a valorização da produção intelectual, cultural e histórica da população negra. Não basta afirmar ser contra o racismo, é preciso agir de maneira antirracista.

Nesse sentido, utilizando dos trabalhos de Bárbara Carine (2023), que aponta que a educação antirracista só pode ser realizada através da revisão profunda das práticas escolares, dos currículos pedagógicos e das formas de produção de saber e memória no espaço educativo, para assim ser possível a construção de práticas pedagógicas capazes de valorizar saberes, histórias e subjetividades negras. O nosso o projeto buscou apresentar e reconhecer as estruturas que promovem a exclusão e discriminação, rompendo com o silêncio sobre as práticas racistas que perpetuam o privilégio branco e a marginalização do povo negro, para assim criar condições pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação antirracista, diversa e inclusiva, através da articulação entre História, Literatura e práticas de letramento racial, com envolvimento de estudantes, professores e universidades.

Metodologia

As atividades foram realizadas durante a Semana da Consciência Negra, entre os dias 17, 18 e 19 de novembro de 2025, envolvendo estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, além da participação de professores, bolsistas do PIBID e demais integrantes da escola. A nossa proposta metodológica privilegiou o diálogo e a participação ativa dos estudantes de modo interdisciplinar e formativo, buscando promover o protagonismo estudantil e a construção coletiva de reflexões acerca das relações étnico-raciais. As atividades foram planejadas e conduzidas pelos bolsistas do PIBID de História, sob orientação das professoras responsáveis pelo projeto, articulando ensino, extensão e formação docente em conjunto com os princípios da educação antirracista.

A programação iniciou-se no dia 17 de novembro de 2025 com a exibição do documentário "Mulheres do Rosário: três gerações de fé e resistência", seguida de um momento de diálogo com o

diretor do documentário. Na sequência, realizou-se uma roda de leitura e discussão do livro "Pequeno Manual Antirracista", de Djamila Ribeiro, mediada pelas professoras e pelos bolsistas do PIBID. Essas atividades buscaram oferecer aos estudantes auxílio histórico e conceitual para a compreensão crítica do racismo estrutural e da importância da valorização das culturas afro-brasileiras.

No dia 18 de novembro de 2025, contamos com a participação do Prof. Flávio Muniz com a sua palestra "Raça, ciência e poder: a ideia que inventou o racismo", que foi seguida por um debate acerca do tema. Após, os bolsistas do PIBID organizaram uma estrutura sonora e de imagem na qual um cartaz contendo a pergunta "E se o racismo não existisse mais?" foi colado a um tripé acoplado com microfone, e posicionado em algumas regiões da escola como o pátio central e no ambiente de entrada dos alunos para as salas. Conforme se dava a movimentação da escola, diversas pessoas eram convidadas a participar e muitas paravam e apresentavam seu relato, que era filmado pelos bolsistas do PIBID por meio dos seus celulares, a intervenção contou não somente com a participação dos estudantes, mas também com a de professores e outros servidores. Posteriormente, os relatos foram editados em um formato de vídeo contínuo e postado na rede social do projeto.

Por fim, no dia 19 de novembro, iniciamos as atividades com a oficina "Black Power e Poesia: cabelo, resistência e afeto" coordenada pela Profa. Ana Theodoro. A segunda intervenção dos estudantes aconteceu no dia 19 de novembro de 2025. Através da divulgação do evento entre a comunidade escolar, um grupo de estudantes que participavam de diferentes ternos de congada da cidade de Uberlândia manifestaram
seus interesses em organizar uma apresentação da congada na escola como atividade de encerramento da semana da consciência negra. Assim, por meio do diálogo entre os bolsistas do PIBID e da professora Lígia com os estudantes a apresentação da congada ocorreu conforme o planejado, levando não apenas os congadeiros, mas também toda a comunidade escolar a participarem desse momento.

Os registros produzidos ao longo das atividades, como fotografias, vídeos, observações realizadas pelos bolsistas e as falas dos participantes, serviram como base para documentar a experiência apresentada neste trabalho. A análise desse material possibilitou refletir sobre os resultados das ações desenvolvidas e seu potencial para fortalecer uma educação antirracista, destacando a importância do protagonismo juvenil e da parceria entre universidade, escola e comunidade na construção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

Resultados e discussão

A semana da consciência negra foi uma experiência muito enriquecedora para todos os envolvidos, os bolsistas puderam aprender e compreender mais sobre a organização e execução de atividades baseadas nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e os estudantes tiveram a oportunidade de não apenas conhecer, aprender e discutir mais sobre a importância da cultura negra brasileira, mas também se colocarem como agente produtores do saber através da manifestação dos

seus interesses, suas culturas e suas revoltas diante da persistência do racismo.

Entretanto, durante seu planejamento encontramos dificuldades de diálogo com partes da comunidade escolar que resistia de maneira velada ao evento, o racismo estrutural e institucional, conforme argumenta Silvio Almeida (2019), se manifestou através de alguns agentes da comunidade escolar nos momentos das intervenções estudantis. Esses acontecimentos nos levaram a indagar e investigar a persistência do racismo dentro das instituições de ensino.

Considerações finais

A Semana da Consciência Negra realizada na Escola Estadual Américo René Giannetti foi um momento de ensino-aprendizagem essencial para o desenvolvimento de uma educação histórico-social, centrada na igualdade e na valorização de todos os indivíduos e saberes, antirracista e inclusiva. Para além das paredes da sala de aula, o projeto conseguiu incluir durante a suas atividades diversas partes do espaço escolar em uma atitude horizontal do espaço, procurando não gerar um limitador para as intervenções e construções de saberes, possibilitando uma liberdade e conforto que por vezes não é encontrado dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, as manifestações dos jovens estudantes foram possíveis não apenas por conta do momento que possibilitou seu desenvolvimento, e pela importante e essencial iniciativa pensada e elaborada por eles, mas também por um histórico educacional particular, as aulas de história ministrada pela Profa. Lígia e a atuação do núcleo do PIBID, que possibilitaram a liberdade do desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A intervenção "E se o racismo não existisse mais?" foi pensada pelos bolsistas do PIBID para os sujeitos atuantes dentro do espaço escolar, ou seja, a ação foi proposta e organizada pelo PIBID, mas ela dependia da atuação das outras pessoas. Contamos com a participação dos estudantes de diferentes turmas do ensino fundamental II e médio, de professores, técnicos e outros profissionais do ambiente escolar. Acreditamos que a diversidade de falas e manifestações foi principalmente possibilitada pelo espaço escolhido, montamos a estrutura de som e filmagem em um local do pátio escolar que podia ser visualizado por todos. Através de cada fala, relato e desabafo conseguimos...

Se a primeira intervenção contou em partes com a atuação dos bolsistas, a manifestação da Congada foi uma ação organizada pelos estudantes que participam de diversos ternos de Congada da cidade de Uberlândia-MG. Foi após a divulgação dos eventos planejados para a Semana da Consciência Negra que os estudantes manifestaram seu interesse em construir uma apresentação da Congada dentro do ambiente escolar. Para nós, esse momento significou muito para a nossa formação, ali conseguimos ver na prática como a educação libertária e inclusiva possibilitou a ação conjunta e constante do professor-aluno.

Por fim, a Semana da Consciência Negra foi um momento marcado pela riqueza e pela diversidade de saberes e aprendizados. Através do constante diálogo entre o cenário acadêmico-universitário e a sala de aula estabelecido pelo PIBID, e da sala de aula com toda a comunidade escolar, conseguimos desenvolver um projeto de ação conjunta que, para nós, se manifestou como

um exemplo de como a educação pode ser realizada de maneira plural e não heterogênea.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. MEC. Portaria nº 470/2024. Institui o PNEERQ.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. . Lugar de fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2017.
SEE/MG. Programa Ginga: Educação Antirracista nas Escolas Estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2024.

ARTE E REPRESENTATIVIDADE NEGRA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Isabelle dos Santos de Oliveira –
Universidade Federal de Uberlândia –
isabelleoliver95@gmail.com

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido a partir de uma roda de conversa realizada com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAP-ESEBA/UFU, com foco na importância da representatividade negra, especialmente no campo da arte, contribuindo para práticas de educação antirracista no contexto escolar. A proposta buscou promover reflexões acerca da importância da presença de referências negras nos espaços escolares, culturais e artísticos, contribuindo para o fortalecimento de processos de identificação, valorização da diversidade e reconhecimento das múltiplas narrativas presentes no cotidiano escolar. A atividade foi estruturada a partir da apresentação de produções artísticas desenvolvidas durante a trajetória acadêmica da autora, cuja poética dialoga com questões étnico-raciais, identidade e memória. Além disso, foram compartilhadas experiências pessoais e profissionais enquanto artista negra e docente em formação, aproximando os estudantes de vivências concretas. Durante o encontro, os alunos participaram ativamente por meio de perguntas e comentários, estabelecendo um espaço de escuta, troca e construção coletiva de conhecimento. Também foram apresentados os materiais utilizados nos processos de criação artística, como telas de serigrafia e matrizes de xilogravura, possibilitando aos estudantes o contato direto com diferentes linguagens e técnicas das artes visuais. Nesse sentido, a roda de conversa evidenciou como a arte pode atuar como ferramenta pedagógica para promover debates sobre identidade, pertencimento e diversidade racial no ambiente escolar. Ademais, a ação possibilitou reflexões sobre a necessidade da implementação de práticas pedagógicas alinhadas à educação antirracista desde os anos iniciais da educação básica, fortalecendo processos de reconhecimento, respeito e valorização das diferenças. Dessa forma, a ação reafirma a importância da arte/educação como espaço de diálogo, pertencimento e transformação social.

Palavras–chave: Arte/educação; educação antirracista; representatividade.

Introdução

As imagens que circulam nos espaços escolares, culturais e artísticos desempenham um papel importante na construção das percepções sobre identidade, pertencimento e reconhecimento social. Entretanto, historicamente, as produções visuais e artísticas foram marcadas pela predominância de narrativas que privilegiaram corpos e experiências brancas, enquanto pessoas negras frequentemente foram invisibilizadas ou representadas em contextos de marginalização, subalternidade e inferioridade. Segundo Schwarcz (2024), a branquitude consolidou-se não apenas pela sua presença, mas também pela ausência e pelo silenciamento de outros grupos nas formas de representação social e cultural. Nesse sentido, ampliar o acesso a referências negras na arte torna-se uma estratégia importante para promover processos de identificação, pertencimento e valorização da diversidade.

A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representa um marco importante para a educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do país. A legislação prevê o estudo da história da África, da cultura negra e das contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem as relações étnico-raciais em diferentes áreas do conhecimento.

Diante desse contexto, o presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido a partir de uma roda de conversa realizada com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAP-ESEBA/UFU, com o objetivo de aproximar as crianças de referências negras no campo da arte e promover reflexões sobre identidade, pertencimento e diversidade racial. A atividade foi realizada a partir do convite da professora de História dos 4º anos, Prof.ª Roberta Paula Gomes Silva, e foi estruturada a partir da apresentação de produções artísticas e experiências relacionadas à trajetória da autora enquanto artista negra e docente em formação.

Fundamentação teórica

A autora Schwarcz (2024) denomina como uma "presença da ausência" o processo de silenciamento de grupos em espaços de representação. Essa invisibilidade também constitui uma forma de poder e de manutenção das desigualdades. Assim, pessoas negras raramente encontram imagens que as representem de forma positiva, protagonista e diversa, produzindo impactos nos processos de identificação, autoestima e pertencimento, especialmente em crianças.

A esse respeito, Bento (2022) discute que a branquitude opera como um pacto social que garante a manutenção de privilégios e a reprodução das desigualdades raciais, inclusive no campo simbólico e cultural. No universo artístico, esse processo se manifesta pela legitimação histórica de determinados corpos, narrativas e produções em detrimento de outros, contribuindo para a invisibilização de artistas e experiências negras. A autora destaca que a manutenção desses privilégios

ocorre frequentemente de maneira silenciosa e naturalizada, o que torna ainda mais importante a criação de espaços de reflexão e questionamento dentro das instituições educacionais.

A discussão sobre representatividade, entretanto, ultrapassa a simples inclusão ou presença numérica de determinados grupos em espaços sociais. Conforme aponta Dess (2022), a representatividade está relacionada às formas como sujeitos e grupos são vistos, reconhecidos e legitimados socialmente. Não se trata apenas de estar presente, mas de como se está presente e de quais histórias são consideradas dignas de serem contadas e valorizadas.

No contexto escolar, a presença de referências negras positivas e protagonistas pode contribuir para que crianças negras se reconheçam nos espaços artísticos e culturais, ao mesmo tempo em que amplia as perspectivas e os repertórios dos demais estudantes. Além disso, possibilita a desconstrução de estereótipos historicamente associados à população negra e favorece a construção de relações mais respeitosas e conscientes em relação à diversidade racial.

Nesse sentido, a educação antirracista exige práticas pedagógicas que problematizem as desigualdades raciais e promovam a valorização das contribuições históricas, culturais e sociais da população negra. Ribeiro (2019) destaca que não basta ser contrário ao racismo. É necessário assumir uma postura antirracista ativa, capaz de questionar privilégios, enfrentar desigualdades e promover transformações concretas na sociedade. No campo educacional, essa perspectiva implica reconhecer que a escola não é um espaço neutro, mas um ambiente atravessado pelas relações raciais presentes na sociedade brasileira.

De maneira semelhante, Pinheiro (2023) afirma que ser um educador antirracista implica assumir o compromisso com a transformação das práticas escolares, construindo experiências educativas que promovam o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento das diferentes formas de racismo presentes no cotidiano. A educação antirracista não se resume à inserção pontual de conteúdos relacionados à população negra, mas envolve a revisão das práticas pedagógicas, dos referenciais adotados e das imagens e narrativas que circulam no espaço escolar.

Dessa forma, a arte age como um instrumento para a construção de práticas educativas antirracistas, uma vez que possibilita a ampliação dos repertórios visuais e culturais dos estudantes e a problematização das formas como diferentes sujeitos são representados ao longo da história. Ao aproximar as crianças de artistas, obras e narrativas negras, cria-se a oportunidade de promover processos de identificação, valorização da diversidade e reconhecimento de múltiplas histórias e experiências. Mais do que ampliar referências artísticas, trata-se de construir possibilidades para que todas as crianças possam se perceber como sujeitos de história, cultura e produção de conhecimento, contribuindo para uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Metodologia

O trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de uma roda de conversa com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAP-ESEBA/UFU). A atividade foi organizada como um espaço de diálogo, escuta e troca de experiências, buscando aproximar os estudantes de referências negras no campo das artes visuais e promover reflexões sobre identidade, pertencimento e representatividade.

Em uma primeira instância, a autora apresentou sua trajetória acadêmica no curso de Artes Visuais, compartilhando experiências relacionadas à formação universitária e à sua atuação enquanto artista negra e docente em formação. Em seguida, foram apresentadas obras produzidas ao longo de sua trajetória acadêmica, cujos processos criativos dialogam com temas como negritude, memória, ancestralidade e representatividade negra.

Ao longo da apresentação, foram compartilhados com os estudantes as histórias que fundamentaram cada produção artística, possibilitando a aproximação com os processos de suas construções. Durante toda a atividade, as crianças puderam realizar perguntas e esclarecer dúvidas tanto sobre as narrativas e experiências relacionadas às obras quanto sobre as técnicas e materiais utilizados em seus processos de criação.

Além disso, foram apresentados os materiais e procedimentos relacionados às técnicas utilizadas nas produções, como telas de serigrafia e matrizes de xilogravura, acompanhados da explicação das etapas de elaboração e impressão de cada linguagem artística. Embora os estudantes já possuíssem contato prévio com a xilogravura, eles desconheciam as etapas envolvidas em seu processo de produção. Em relação à serigrafia, a técnica era desconhecida pela maioria das crianças, despertando curiosidade e interesse acerca de seus procedimentos e possibilidades de criação.

A metodologia adotada privilegiou a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento, compreendendo, conforme apontam Pinheiro (2023) e Ribeiro (2019), que práticas educativas antirracistas demandam espaços de diálogo e escuta da diversidade de experiências e narrativas presentes no ambiente escolar. Além disso, ao aproximar as crianças de referências negras e de produções artísticas protagonizadas por pessoas negras, a proposta buscou contribuir para a ampliação dos repertórios visuais e culturais dos estudantes e para a construção de novos modos de ver e representar a população negra (DESS, 2022).

Resultados

A roda de conversa possibilitou a construção de um espaço de diálogo e troca de experiências entre a artista e os estudantes, que participaram ativamente da atividade por meio de perguntas, comentários e compartilhamento de percepções acerca das obras e dos processos artísticos apresentados. O interesse demonstrado pelas crianças evidenciou a relevância de iniciativas que aproximem os estudantes de referências negras desde os anos iniciais da educação básica.

Durante o encontro, observou-se que os estudantes demonstraram curiosidade tanto em relação às histórias e inspirações que deram origem às obras quanto aos materiais e técnicas

utilizados em sua produção. As narrativas que envolviam memória, identidade e experiências pessoais despertaram questionamentos e favoreceram a construção de um ambiente de escuta e troca, no qual as crianças puderam relacionar as obras apresentadas às suas próprias vivências e referências. Dentre as obras, "Minhas Raízes" se destacou entre as meninas negras, por gerar identificação ao trazer duas versões de um cabelo afro: crespo e com tranças. A partir da obra, estabeleceu-se uma conversa sobre aceitação, identidade e valorização das características negras, momento em que algumas estudantes compartilharam experiências pessoais relacionadas aos seus cabelos. Uma das alunas relatou, inclusive, já ter sido alvo de risadas e comentários por parte de colegas devido ao seu cabelo, o que possibilitou uma intervenção pedagógica

voltada à reflexão sobre respeito, diversidade e combate ao racismo no ambiente escolar.

No que se refere aos processos artísticos, a xilogravura foi reconhecida por parte dos estudantes, que afirmaram já conhecer a técnica, embora desconhecessem as etapas envolvidas em sua produção, como a gravação da matriz e os procedimentos de impressão. A serigrafia, por sua vez, era uma linguagem desconhecida pelas crianças, despertando grande interesse e curiosidade acerca das possibilidades de reprodução de imagens e dos materiais utilizados no processo.

Ao entrarem em contato com produções artísticas protagonizadas por pessoas negras e com a trajetória de uma artista negra em formação, os estudantes tiveram acesso a referências que contribuem para ampliar repertórios visuais e culturais e para questionar representações historicamente limitadas da população negra na arte e na sociedade. Dessa forma, a experiência reforça a importância da implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista e com a valorização da diversidade, corroborando as discussões de Pinheiro (2023) acerca da necessidade de ações concretas no cotidiano escolar e de Dess (2022) sobre a relevância da representatividade para a construção de novas formas de reconhecimento e pertencimento.

Considerações finais

O projeto "Arte e Representatividade Negra: contribuições para uma educação antirracista" permitiu observar a relevância da representatividade negra no contexto escolar e suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista. Ao aproximar os estudantes de produções artísticas protagonizadas por pessoas negras e de narrativas relacionadas à identidade, memória e ancestralidade, a atividade favoreceu processos de identificação, reconhecimento e valorização da diversidade, além de ampliar o repertório cultural das crianças.

Por fim, os momentos de identificação e compartilhamento de experiências vivenciados durante a atividade, especialmente nas discussões acerca da obra "Minhas Raízes", reforçaram o potencial da arte como ferramenta de acolhimento, reconhecimento e fortalecimento da autoestima. Nesse sentido, a experiência reafirma a relevância da implementação da Lei nº 10.639/2003 e da

construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista desde os anos iniciais da educação básica, reconhecendo a arte como um instrumento de diálogo, representatividade e transformação social.

Referências

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
DESS, Conrado. **Notas sobre o conceito de representatividade.** Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 1, n. 43, p. 1-30, 4 abr. 2022. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21115/14029. Acesso em: 28 ago. 2025.
PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude: a presença da ausência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE APRENDIZAGEM: BASE METODOLÓGICA PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE

Éderson de Oliveira Passos – Colégio de Aplicação/UFU – passos@ufu.br
Astrogildo Fernandes da Silva Junior – Faculdade de Educação/UFU – silvajunior_af@ufu.br
Vlademir Marim – Faculdade de Educação/UFU – marim@ufu.br

Simpósio Temático: 4. Escolas, diferenças e igualdades Resumo

A formação docente e a prática educativa enfrentam desafios decorrentes de modelos formativos arborescentes, marcados pela fragmentação e hierarquização dos saberes, especialmente no campo da matemática. Para superar essa estrutura, esta investigação tem como objetivo geral analisar as contribuições à formação e à atividade pedagógica a partir da elaboração cooperativa de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA). O processo formativo envolve professores, futuros professores e responsáveis legais de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa articula as SDA estritamente como uma base metodológica estruturante, organizando-se sob a lógica rizomática da multiplicidade e da conexão para fomentar relações horizontais. Teoricamente, o estudo mobiliza o conceito de comunidade pedagógica de Hooks, direcionado à emancipação humana, e as reflexões de Spivak para legitimar vozes historicamente marginalizadas nos espaços escolares, como as das famílias. Por meio de oficinas formativas, o projeto propõe criar um ambiente de cooperação na elaboração do conhecimento. A articulação desses conceitos e práticas busca consolidar a elaboração de SDA não apenas como estratégia didática, mas como um dispositivo capaz de produzir aprendizagem, reconhecimento sociopolítico e a autoatualização dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Formação Docente; Situações Desencadeadoras de Aprendizagem; Comunidade Pedagógica.

Introdução

A formação docente constitui um processo complexo que articula as atividades de ensino e aprendizagem de maneira indissociável, sendo a atuação profissional atravessada por múltiplas determinações históricas, sociais, culturais e institucionais.

Historicamente, a educação escolar e, de modo muito particular, o ensino de matemática, têm sido influenciados por modelos formativos pautados em uma pedagogia tradicional e em sistemas arborescentes de organização do pensamento, os quais compartimentam saberes e isolam os sujeitos entre o "polivalente" e o "especialista". Como contraponto a essas lógicas hierarquizadas que operam

por meio da centralização do conhecimento e estabelecem fronteiras rígidas entre os que o produzem e os que o recebem, este artigo apresenta as reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A pesquisa problematiza a exclusão de vozes que, tradicionalmente, permanecem silenciadas ou marginalizadas nas instituições educativas, defendendo a inserção e o reconhecimento de familiares e responsáveis legais nos espaços coletivos de reflexão e formação docente. A partir desse cenário, a investigação orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: Como a elaboração coletiva de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA) pode constituir um dispositivo formativo rizomático capaz de ampliar os espaços de participação de sujeitos historicamente marginalizados dos processos pedagógicos, favorecendo a constituição de comunidades pedagógicas voltadas à produção coletiva do conhecimento e à autoatualização humana?

Para responder a essa indagação, definiu-se como objetivo geral investigar as possíveis contribuições à formação e à atividade pedagógica, em particular no âmbito da matemática, a partir da elaboração cooperativa de SDA entre professores, futuros professores e responsáveis legais de estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Cumpre ressaltar que, no contexto desta investigação, as SDA configuram-se estritamente como a base metodológica para o desenvolvimento das atividades educacionais e não como uma base epistemológica, orientando as práticas rumo à construção de relações horizontais e à transformação subjetiva.

Visando o aprofundamento dessas discussões, o presente artigo encontra-se organizado em seções que buscam traduzir esse movimento reflexivo. Após esta introdução, a primeira seção apresenta a crítica ao modelo arborescente na formação docente, discutindo os limites das abordagens tradicionais e a necessidade de instaurar processos de formação mútua baseados no conceito de rizoma. A segunda seção delineia o dispositivo teórico-metodológico, articulando a noção de subalternidade e os fundamentos para a criação de uma comunidade pedagógica orientada para a emancipação. A terceira seção volta-se para a comunidade pedagógica em movimento, refletindo sobre as oficinas formativas como territórios de encontro e cooperação. Por fim, as considerações parciais sintetizam as expectativas sobre como esse encontro coletivo entre universidade, escola e família tem o potencial de reconfigurar o significado do fazer pedagógico.

Fundamentação teórica

A formação docente, em suas dimensões inicial e continuada, tem sido historicamente atravessada por modelos pedagógicos tradicionais que compartimentam os saberes e isolam os sujeitos do processo educativo (Nóvoa, 2022). Considerando a compartimentalização e o isolamento na formação docente, concorda-se com os apontamentos de Mello (2000), de que a educação brasileira consolidou uma divisão de caráter burocrático-corporativo entre o professor polivalente e o especialista, gerando um distanciamento formativo que fragiliza a construção de projetos educativos

integrados rumo à emancipação humana.

A visão em que o desenvolvimento profissional ocorre frequentemente de forma isolada (Fiorentini; Miorim, 2001) e a docência é muitas vezes compreendida a partir de uma lógica reprodutiva da prática (Nóvoa, 2022), reflete o que Deleuze e Guattari (1995) conceituam como sistemas arborescentes de organização do pensamento. Tais sistemas operam por meio de lógicas hierárquicas, centralizando a produção do conhecimento na universidade para, de modo unidirecional, transmiti-lo aos professores e aplicá-lo aos estudantes, relegando as famílias e as comunidades à periferia do processo.

Legalmente, o Brasil (2023; 2024) reconhece a importância da presença da família no contexto escolar e no acompanhamento do desenvolvimento escolar das crianças. A legislação nacional também prevê a promoção de possibilidades de articulação e fortalecimento da interação entre as famílias e a escola, na busca da superação de dificuldades dos discentes. De tal modo, mesmo que a formação docente, alicerçada em pressupostos teórico-metodológicos que possibilitem promover uma mudança significativa no processo de ensinar e, consequentemente, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, a família pode se configurar como um obstáculo ao se envolverem nas atividades escolares, em casa, apoiando a realização dessas atividades por meio da reprodução da maneira como aprenderam.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de se avançar em pesquisas que considerem todos os envolvidos no processo formativo de crianças e adolescentes. Alinhado a essa visão, assume-se que "dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola" (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p. 103).

Para romper com as relações assimétricas de poder e com as fronteiras rígidas impostas por essa estrutura de silenciamento, faz-se necessária uma transição rumo à noção de rizoma proposta por Deleuze e Guattari (1995). A perspectiva rizomática viabiliza a concepção de processos formativos fundamentados na multiplicidade, na conexão e na horizontalidade, estabelecendo encontros que não dependem de um centro organizador ou de uma hierarquia prévia.

Contudo, a defesa de uma formação em rede exige problematizar as reais condições institucionais de participação, evocando as reflexões de Spivak (2010) sobre os sujeitos historicamente marginalizados. Ao questionar as condições de fala do subalterno, a autora evidencia como as instituições escolares legitimam discursos de especialistas e gestores, invisibilizando as experiências e os saberes de estudantes e, sobretudo, de seus responsáveis legais.

Nesse sentido, a superação desse silenciamento histórico e a efetivação de uma multiplicidade de vozes demandam a constituição do que Hooks (2013) denomina como comunidade pedagógica. Ao inserir familiares e responsáveis legais nos espaços de reflexão e produção de saberes, a educação assume seu caráter coletivo, fundamentado na escuta, no diálogo e no reconhecimento mútuo. Para Hooks (2013), esse engajamento coletivo transcende a mera aquisição de competências técnicas; ele promove um processo de autoatualização humana, no qual todos os participantes

reconstroem suas formas de compreender a si mesmos, os outros e o mundo ao seu redor.

A materialização dessa proposta formativa, plural e cooperativa, exige um dispositivo capaz de integrar tais reflexões à atividade docente real. É nesse cenário que a elaboração coletiva de SDA se insere, assumindo o papel estrito de uma base metodológica estruturante. Segundo Araujo (2019), a SDA recria na atividade de ensino a necessidade social que originou determinado conhecimento, promovendo a unidade entre o lógico e o histórico. Ao adotar a SDA como base metodológica de interação e não como mera técnica, o processo de elaboração conjunta entre universidade, escola e família torna-se um território ativo de encontro. O dispositivo metodológico converte-se, assim, no elo prático onde a formação rizomática (Deleuze; Guattari, 1995), a escuta ativa das vozes marginalizadas (Spivak, 2010) e a construção da comunidade pedagógica (hooks, 2013) se entrelaçam em favor da emancipação e da aprendizagem significativa.

Metodologia

A presente investigação adota a pesquisa-formação como caminho investigativo, operacionalizando-se por meio da realização de oficinas formativas coletivas. Esses espaços são concebidos como territórios de encontro entre diferentes histórias de vida, experiências escolares e modos de compreender a realidade. Nessa perspectiva, busca-se assumir a coletividade como espaço de formação por meio da interação de sujeitos em formação inicial e/ou continuada, mas inserindo nesse contexto, os responsáveis pelos estudantes.

A articulação plurivocal desses sujeitos busca romper com lógicas centralizadoras e arborescentes, criando condições institucionais efetivas para que experiências historicamente invisibilizadas, como as das famílias, adquiram relevância política e integrem os espaços legítimos de construção pedagógica, em consonância com a crítica formulada por Spivak (2010).

No centro dessa arquitetura investigativa, a elaboração coletiva de SDA assume rigorosamente a função de base metodológica da pesquisa. Conforme postula Araujo (2019), a SDA tem o propósito de reproduzir, na atividade de ensino, as relações essenciais do objeto da atividade humana, evidenciando a necessidade social de produção do conhecimento e garantindo a unidade indissociável entre o percurso lógico e o contexto histórico. Ao adotar a SDA estritamente como eixo prático estruturante, reafirmando o seu papel como base metodológica em vez de premissa epistemológica, o processo formativo garante que os participantes atuem cooperativamente. Enquanto elaboram as situações de ensino, os sujeitos produzem interpretações sobre a educação, a matemática, a docência e suas próprias trajetórias, elevando o fazer metodológico de uma dimensão puramente cognitiva para uma esfera profundamente política e cultural.

Para assegurar que essa base metodológica não reproduza velhas assimetrias de poder, o delineamento das oficinas pauta-se pela lógica de multiplicidade e conexão do rizoma, proposta por Deleuze e Guattari (1995). Essa estrutura fomenta relações horizontais, permitindo que a produção do saber ocorra sem a dependência de um centro organizador autoritário, consolidando as oficinas

formativas como uma comunidade pedagógica em movimento. Tal comunidade, fundamentada no reconhecimento mútuo, encontra eco no pensamento de Hooks (2013), ao buscar a emancipação e a autoatualização dos envolvidos. O arranjo metodológico transcende, assim, a mera aplicação de estratégias didáticas, firmando-se como um dispositivo relacional e emancipatório onde universidade, escola e responsáveis co-criam os rumos da atividade pedagógica.

Metodologicamente, pode-se realizar as análises a partir dos eixos temáticos da coletividade formativa, como se constitui a interação e pertencimento dos participantes; a plurivocalidade, compreendida como quem fala, quem e o que se considera das falas, bem como os saberes legitimados pelo coletivo. Além disso, uma categoria de análise importante refere-se à SDA, como esta pode mediar o trabalho coletivo e o seu vínculo com o processo formativo dos participantes da pesquisa.

Resultados e discussão

Embora a pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, as reflexões iniciais acerca das oficinas formativas sinalizam respostas promissoras para a questão de pesquisa, revelando que a elaboração coletiva de SDA transcende a sua concepção tradicional como mera estratégia didática.

No contexto deste estudo, a SDA afirma-se estritamente como a base metodológica do percurso investigativo e formativo, garantindo que o ensino seja organizado de forma intencional e cientificamente fundamentada. Observa-se que, ao assumir essa centralidade metodológica e não epistemológica, a elaboração das SDA converte o próprio processo formativo em um ato político, social e cultural, deixando de ser um evento exclusivamente cognitivo.

Durante a proposição das situações de ensino, os participantes, professores, futuros docentes e responsáveis legais, passam a co-produzir interpretações sobre a escola, a matemática, a infância e suas próprias vivências.

Essa dinâmica de cooperação aponta para a efetividade do modelo arborescente sendo gradativamente substituído por um dispositivo formativo rizomático. Inspirando-se na multiplicidade da proposta de Deleuze e Guattari (1995), os dados podem indicar como as oficinas se desenvolvem sem a dependência de um centro hierárquico organizador, permitindo que a universidade, a escola e a família estabeleçam conexões horizontais.

Essa horizontalidade é o elemento que tem viabilizado a ampliação dos espaços de participação para sujeitos historicamente marginalizados. Ao encontro das provocações de Spivak (2010), a pesquisa demonstra, de modo incipiente, que inserir familiares nas discussões pedagógicas não significa falar por eles, mas sim criar circunstâncias institucionais reais para que suas experiências cotidianas adquiram relevância e se tornem parte constitutiva e legítima do fazer educativo.

Nesse cenário de intercâmbio mútuo, a configuração das oficinas coletivas sinaliza a gênese do que hooks (2013) define como uma comunidade pedagógica. O engajamento intersubjetivo em

torno da matemática e do currículo exige, como postula Nóvoa (2024), que a educação se concretize como um encontro humano fundamental. Os indícios da pesquisa sugerem que esse encontro tem proporcionado mais do que a apropriação técnica de saberes disciplinares; tem fomentado a autoatualização dos sujeitos envolvidos (hooks, 2013).

Na medida em que as histórias de vida e os marcadores sociais de cada participante são acolhidos na construção das SDA, ocorre uma transformação subjetiva na qual os indivíduos reconstroem suas compreensões sobre si mesmos e sobre a realidade escolar compartilhada.

Por fim, a articulação densa desses elementos sugere a emergência de um dispositivo teórico-prático de grande potência para os anos iniciais do ensino fundamental. A articulação da SDA (como base metodológica), do rizoma (como lógica relacional), da subalternidade (como categoria política) e da comunidade pedagógica (como horizonte de autoatualização) consolida um espaço onde a aprendizagem e o reconhecimento de vozes caminham juntos.

Como desdobramento futuro, vislumbra-se que essa prática de acolhimento e escuta plurivocal extrapole as fronteiras do ensino e aprendizagem da matemática, consolidando-se como um ecossistema formativo onde as diferenças não competem ou se anulam, mas interagem para promover a emancipação e o equilíbrio ecológico das relações escolares.

Considerações

Esta pesquisa propôs-se a tensionar os limites dos modelos tradicionais e arborescentes de formação docente, problematizando historicamente como a compartimentalização dos saberes e a hierarquização institucional têm isolado os sujeitos educativos. A partir da indagação sobre como a elaboração coletiva de SDA pode atuar como um dispositivo formativo rizomático, o estudo evidencia o potencial de transformar as assimetrias de poder que marginalizam vozes essenciais no espaço escolar, notadamente as das famílias.

A principal contribuição desta investigação reside na demonstração de que a superação da formação fragmentada exige um encontro real e cooperativo entre universidade, escola e responsáveis legais. Ao assumir rigorosamente a SDA como uma base metodológica, e não como um pressuposto epistemológico abstrato, a pesquisa oferece um fio condutor prático para a atividade pedagógica. É nesse espaço metodológico que a teoria se materializa, permitindo que as experiências historicamente invisibilizadas adquiram relevância e integrem a constituição de uma comunidade pedagógica voltada para a autoatualização humana.

No que tange aos processos de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, o potencial da pesquisa revela-se na ruptura com a mera transmissão de conteúdos. Historicamente, a separação entre o professor polivalente e o especialista tem gerado um distanciamento que compromete a aprendizagem significativa.

A elaboração coletiva de SDA atua diretamente nesse gargalo, pois, ao reproduzir as relações essenciais do objeto matemático em sua forma e conteúdo, garante a unidade entre o lógico e o

histórico. Consequentemente, o ensino de matemática deixa de ser a memorização de regras descontextualizadas e passa a evidenciar a necessidade social que levou a humanidade a produzir aquele determinado conhecimento. É por meio desse movimento de contextualização histórica e social que o estudante do ensino fundamental consegue atribuir sentido e significado à matemática, apropriando-se da cultura elaborada de forma crítica e intencional.

Por fim, ao operar pela lógica da multiplicidade, da conexão e da horizontalidade, o dispositivo formativo investigado transcende os muros da sala de aula. As limitações inerentes a processos verticais de ensino cedem espaço a possibilidades de expansão dessa prática cooperativa.

Referências

ARAUJO, Elaine Sampaio. Atividade orientadora de ensino: princípios e práticas para organização do ensino de matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 123-146, 2019. DOI: 10.33871/22385800.2019.8.15.123-146.
Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6127. Acesso em: 12 maio 2025.
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_mdhc_2024.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/ 642419/LDB_7ed.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 1 e 4.
FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP, 2001.
HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, p. 98-110, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVkNq/?format=html. Acesso em: 20 abr. 2021.
NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. e270129, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/. Acesso em: 24 set. 2024.
_____. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto,

n. 67, p. 1-14, 2024. DOI: https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777.
Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/777. Acesso em: 24 set. 2024.
OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), [S. l.],
v. 27, n. 1, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/7131. Acesso em: 27 fev. 2019.
SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
SILVA, Tarcízio (org.). **Racismo Algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

OS BECOS E AS ESCOLAS: UMA CARTOGRAFIA NEGRA NO SERTÃO DA BAHIA

Daiane Silva Oliveira – daianeoliveira@ifba.edu.br
Kelly Ludkiewicz Alves – kelly.alves@ufba.br

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças, igualdades

Resumo
Esta comunicação é parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU-FACED-UFBA) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Memória e História da Educação (MEHED-FACED-UFBA) e apresenta a investigacao sobre professores e professoras negras para alunas e alunos negros e pobres do estado da Bahia, com recorte de 1845 a 1930, nas freguesias de Camisão, Almas, São Pedro do Rio Fundo, e São Bento de Inhata,[1] a freguesia de Humildes, a cidade de São Gonçalo dos Campos e a cidade de Feira de Santana, todas situadas no território do recôncavo e sertão baianos. O critério metodológico foi articular um variado corpus de fontes documentais, com o intuito de localizar sujeitos e sujeitas sociais neste processo de instituição e as aulas/escolas primárias para meninos e meninas pobres e pesquisar como se deu as experiências dos sujeitos e sujeitas escolares negros no cenário educacional das referidas cidades e freguesias. O interesse e a relevância da temática são articulados quando argumento que a primeira relevância da investigação está na quase inexistente sistematização de pesquisas sobre a Educação/Escolarização na perspectiva de uma História da Educação oitocentista que investigue a presença de sujeitos e sujeitas negras e negros para Feira de Santana e cidades vizinhas, salvo a pesquisa sobre o Professor Geminiano Alves da Costa, professor primário e negro em Feira de Santana no período do pós abolição com recorte no pós abolição.

Palavras–chave: Instrução de negros; sertão baiano; subalternidade.

Introdução

Esta comunicação é parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU-FACED-UFBA) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Memória e História da Educação (MEHED-FACED-UFBA) e apresenta um estudo que enfoca uma educação de professores e professoras negras para alunas e alunos negros e pobres do estado da Bahia, com recorte de 1845 a 1930, nas freguesias de Camisão, Almas, São Pedro do Rio Fundo, São Bento de Inhata,[2] a freguesia de Humildes, a cidade de São Gonçalo dos Campos e a cidade de Feira de Santana, todas situadas no território do recôncavo e sertão baianos. A pesquisa investiga uma educação para negros e pobres, a propósito das aulas públicas primárias, ao tempo em que mapea uma arquitetura

negra na escolarização em Feira de Santana, a segunda maior cidade do estado Bahia e cidades vizinhas e seu interesse pela emersão da discussão e do interesse pela instrução das camadas populares em massa, na passagem do século XIX para o século XX.

O período de transição do século XIX para o século XX foi palco de um processo de mudanças no quadro da política do país com a ascensão de movimentos abolicionistas, insurgências negras pela liberdade, legislações abolicionistas a exemplo da Lei do Ventre Livre e transição das populações negras no período pós abolição, período de tensões sociais, concomitante a um investimento nas reformas educacionais voltadas para alfabetização do povo, tendo em vista o processo de institucionalização do trabalho manual pelo qual o Brasil fora submetido, surgindo como conseqüência a larga necessidade de mão de obra letrada. Em pesquisa recente, as autoras Ione Sousa e Daiane Oliveira (2021)[3] em coletânea de 150 anos da Lei do Ventre Livre, analisam que as pesquisas que envolvem legislação abolicionista partem de um chão comum de estudos sobre o movimento abolicionista, legislação da escravidão, família escravizada, experiências de libertos, escravos e ingênuos em possíveis cidadanias pós abolição.

Especificamente para Feira de Santana, a autora Daiane Oliveira (2016) faz abordagem do processo de instituição de uma escolarização feirense no final do século XIX e início do século XX, centralizando as práticas escolares do Professor negro Geminiano Alves da Costa e de suas aulas primárias para crianças e adultos na cidade de Feira de Santana de 1890 a 1920. A partir da vivência desse sujeito, a autora buscou evidenciar o cenário educacional feirense no início do período republicano, bem como destacar a identidade profissional desses sujeitos alunos das escolas, entrelaçadas com a do professor Geminiano da Costa. Estas são discussões que dão base ao estudo relacionado a escolarização de negros em Feira de Santana e cidades vizinhas, com o estudo da individualidade dos sujeitos que a compunha: professores e professoras e os alunos e alunas pobres feirenses.

Fundamentação teórico metodológica

Teórico-metodologicamente esta pesquisa tem bases nas proposições da História Social da Educação enquanto um dos campos do trabalho do historiador, conforme defendido por Thaís Fonseca (2003) de que a história da educação utiliza-se dos procedimentos metodológicos, dos conceitos e referenciais teóricos, bem como de muitos objetos de investigação pertencentes à história cultural. Thaís Fonseca destaca que apesar disto a História da Educação durante um bom período não apareceu nem como proposta metodológica, nem como tendência, vertente, corrente ou campo historiográfico, sendo citada apenas em textos escritos por pesquisadores diretamente nela envolvidos, mas não no conjunto da produção historiográfica.

Orienta esta pesquisa o autor Marcus Vinicius Fonseca (2017), quando afirma que o ponto de partida de uma reflexão que envolve escravidão e a educação deve necessariamente partir do reconhecimento da ausência de tratamento de questões dessa natureza na historiografia brasileira.

Os dois campos que envolvem cada uma destas áreas de investigação, ou seja, história da escravidão e história da educação estão entre os mais amplos e produtivos dentro das pesquisas históricas, mas com um nível muito baixo de contato entre eles (Fonseca, 2017, p.17).

Tendo como referência essa perspectiva, procuramos integrar a educação dentro desse universo de análise, destacando suas possibilidades de relação com a escravidão e pós abolição e logo, com as populações negras, para isso tomamos como suporte teórico a delimitação conceitual de autores como Carlo Ginzburg.

O método nominativo de Carlo Ginzburg (1989) subsidia esta análise, especialmente a forma operacionalizada por Marcus Vinicius Fonseca (2007) na análise de dados censitários nas escolas da Minas Gerais oitocentista para chegar à estatística da quantidade de pessoas negras matriculadas nas aulas públicas mineiras, em sua tese de doutorado. Pesquisas fundamentais de Marcus Vinicius Fonseca (2001, 2007, 2009)[4] sobre o contexto mineiro e o predomínio dos negros nas escolas mineiras do século XIX, criticando a visão tradicionalmente admitida sobre a escola oitocentista, que geralmente é tratada como um espaço ocupado exclusivamente por alunos brancos.

É possível realizar este tipo de análise, inclusive é possível apontar pela historiografia já existente e pelo vestígio das fontes, os primeiros indícios destas presenças de sujeitos escolares negros para Feira de Santana, a exemplo do Professor Geminiano Alves da Costa. Desse modo, a determinação de classe e de posição social nos aproxima da noção de micro história praticada por Carlo Ginzburg (1989).

A instrução para negros e pobres é o dispositivo a ser operacionalizado, um campo histórico

---

que se refere a uma coisa bem distinta: a uma determinada maneira de se aproximar de certa realidade social ou de construir o objeto historiográfico, o método indiciário de Carlo Ginzburg (1989) possa através dos sinais encontrados no andamento dessa pesquisa indiciar a existência de um grupo de sujeitos negros interligados por ações, discursos e lugares para afirmar a existência de uma elite negra letrada feirense agindo no cenário educacional, supostamente articulando acesso aos mais pobres à instrução e/ou promovendo meios de inserção para os seus achegados a cargos e posições socialmente mais valorizados.

Para pensar essas articulações em termos teórico-metodológicos, Michel de Certeau (1994) referencia e dialoga com esta pesquisa, quando permite pensar cotidiano como é aquilo que nos é dado cada dia, aquilo que nos pressiona dia após dia e que nos oprime a partir das imposições hegemônicas. A escolarização em Feira de Santana, os sujeitos negros e os lugares urbanos como as ruas como proposto por Certeau (1994) enquanto um local de práticas cotidianas e espaços vividos onde os consumidores reatualizam significados, referentes a utilização dos espaços citadinos, de acordo com suas "táticas de resistência" que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço urbano e do uso ao jeito de cada um, percebendo as microrresistências que fundam microliberdades e deslocam fronteiras de dominação.

É preciso destacar a historiografia que problematiza a presença de crianças negras nas aulas

públicas no Império brasileiro e que serão utilizadas como subsídio teórico. Somam-se ao já referenciado Marcus Vinicius Fonseca (2001, 2007, 2017), a autora Cinthya Veiga (2002) que também evidencia esse acesso no ensino elementar referente à província de Minas Gerais, antes da abolição formal da escravatura; assim como Surya Barros (2005) para a província de São Paulo, a autora pesquisa sobre o processo de escolarização da população negra na cidade de São Paulo, entre 1870 e 1920, período de vigência do entusiasmo pela educação, quando a rede escolar aumentava sensivelmente. A partir das contribuições retiradas da historiografia e da análise das fontes documentais, chegou-se à concepção de ação branca e ação negra, sendo a primeira identificada como estratégia e a segunda como tática, a partir das referências do trabalho de Michel de Certeau (1994).

Alessandra Martinez Schueler (1997), para a Corte Imperial, aborda o processo de escolarização ocorrido nos principais centros urbanos brasileiros a partir de meados do século XIX. A autora evidencia os debates, propostas e políticas públicas educacionais, direcionadas para as então denominadas "crianças pobres", no contexto de transformação das relações de trabalho no Rio de Janeiro oitocentista. Também para o Rio de Janeiro oitocentista, os autores Marcelo Mac Cord, Carlos Eduardo Moreira de Araújo e Flávio dos Santos Gomes (2017) nos oferecem análises dos estereótipos sobre a instrução e a educação das populações negras (escravizados, livres e libertos), durante a escravidão e no pós-abolição. Marcelo Mac Cord destaca que algumas iniciativas de escravos, livres e libertos – século XIX e as primeiras décadas do século XX – pelo direito de ler, escrever e frequentar escolas, pensamos sobretudo em demolir alguns estereótipos e generalizações que ainda recaem sobre a educação (uma das faces da cidadania) da população negra no pós-emancipação no Brasil. Entre eles, a pretensa ideia de que sua baixa escolarização foi fruto de algum 'destino manifesto' que a relegou à acomodação – a tal anomia sugerida por Florestan Fernandes – ao conformismo, à pobreza e à exclusão social no mercado de trabalho e na sociedade supostamente modernizadora do capitalismo. Uma das variáveis da 'lenda da modernidade encantada' nos argumentos de Marcelo Paixão (Mac Cord, 2017. p.9).

O contexto de Nordeste, a autora Marileia Cruz (2008) enfoca a presença de alunos negros em escolas públicas, apesar dos obstáculos legais impostos contra o acesso de escravizados as aulas primárias, mas não restringe a análise, o estudo da documentação provincial permitiu a identificação da ocorrência de práticas escolares bastante semelhantes entre províncias diferentes, mesmo com a existência da autonomia legislativa entre uma e outra, a partir do Ato Adicional de 1834, que atribuiu a cadaprovíncia o dever de legislar e organizar o ensino primário e secundário no território imperial.

Uma análise da base jurídica da escolarização do período é a coletânea de Elizabete Conceição Santana e Jaci Menezes (2011) e será utilizada para fazer um levantamento das legislações educacionais da segunda metade do século XIX e início do XX. Com uma coletânea de textos e das reformas educacionais baianas, com os textos das leis reproduzidos na integra, um trabalho robusto de catalogação imprescindível para a História da Educação na Bahia. Divide-se em três partes: do direito à educação primária: prescrições sobre oferta e acesso, que aborda questões relacionadas à

responsabilidade de criar escolas; organização do ensino em geral, que trata da estrutura do ensino público e primário, dos objetivos da instrução pública e da administração do ensino; a escola primária: seus professores, organização e materialidade, são discutidos assuntos como o papel e a capacitação dos professores no ensino primário, os tipos de classificação das escolas e a inspeção escolar.

Também, Antonieta de Aguiar Nunes (2008), observa a organização do arcabouço baiano de ensino e constata que ainda no ano de 1849, como lei organizativa de nº 379, em 3 de novembro, organizava o ensino da província, estabelecendo que a criação e existência de uma freguesia importariam na criação de uma cadeira de primeiras letras na sua sede, pois isto significava certamente uma preocupação com a disseminação do ensino primário público e a garantia de sua distribuição pelos vários pontos da província.

Para pensar o ensino para alunos pobres na região de Feira de Santana - Bahia e cidades vizinhas, como uma ação que não está isolada do contexto baiano e brasileiro, no que diz respeito a existência de alunos negros, professores negros e aulas noturnas para adultos, como o caso de Salvador - Bahia, que já oferecia desde 1870, perseguimos as pesquisa Ione Sousa (2006, 2008, 2013, 2014)[6] pesquisas sobre as experiências de escolarização de alunos pobres na Bahia de 1870 a 1890 e considerou o período da transição do trabalho escravizado ao trabalho livre, como um período de novas demandas da sociedade em relação à preparação da futura mão de obra, principalmente a

pobre e de *cor*, através da escolarização.

Esses problemas e hipóteses, pressupõem então o uso do conceito de Escolarização de Justino Magalhães (1996) como o processo de sistematização da escola como instância educativa, tanto no Instruir quanto no Educar, que tendem a se ampliar e se tornar massiva a partir do século XIX. Era a sistematização dos processos anteriores à escola pública, que ocorriam em diversos espaços sociais como a família, os locais de trabalho, os lugares públicos, as festas, os jogos, os atos religiosos e sob uma ação pedagógica, ora mais, ora menos organizada e formal. Foram estas instâncias educativas que tendem a se reduzir com a progressiva escolarização dos saberes e das práticas.

Esse conceito analítico foi apropriado de David Hamilton (2001) para analisar o espaço escolar formal projetado não apenas como uma organização física para o exercício da aula, mas, sobretudo de aglomeração social e cultural no processo de sistematização da escola como instância educativa, tanto no instruir quanto no educar, que tendeu a se ampliar e se tornar massiva.

Seguindo a definição da autora, Vera Lúcia Silva (2010) possibilita a interpretação de conjuntos

culturais e nela as relações sociais e os modos de produção do passado. Neste sentido, acrescentamos que o estudo da cultura material escolar não pode ser entendida como simples reflexo das relações sociais. Pensar o espaço de funcionalidades das práticas, a estruturação material para essa funcionalidade, suas condições estruturais, os objetos que as compunham, os símbolos que sustentavam e as identificavam, os objetos escolares significativos de sua cultura material, como a bandeira nacional, o mobiliário, o quadro.

Para problematizar sobre as populações de cor, nas cidades da região de Feira de Santana,

Walter Fraga Filho (2006) é um dos pioneiros na análise da transição da escravidão para a liberdade. O autor acompanha as trajetórias das populações libertas do recôncavo baiano para destacar como essas proposições - pobreza e cor - estiveram presentes nas ruas das cidades brasileiras no pós-abolição, provocando enfrentamentos de controle das camadas pobres, constituída em boa medida por ex-escravos e seus descendentes, assim como táticas de resistência daqueles nas vias urbanas.

Resultados e discussão

O objetivo é investigar uma educação para negros e pobres como um campo negro na escolarização em Feira de Santana e cidades da região, de 1845 a 1930 e seu interesse pela emersão da discussão e do interesse pela instrução das camadas populares em massa em Feira de Santana e cidades vizinhas. A possibilidade de existir uma educação para negros e pobres em Feira de Santana, formado por comerciantes, religiosos, professores, homens de cor que ascenderam socialmente, sobre isso os documentos indicam que aglutinou homens e mulheres de cor, como Agostinho Fróes da Mota, Cícero Carneiro da Silva, Tertuliano Carneiro, Bernadino Bahia, Geminiano Alves da Costa, João Alves da Costa, Dionisio Assumpcão e Bertholina Carneiro. O magistério foi uma das profissões de ascencao social para este campo de investigacao, constata-se que ser professor ou professora primário/a público/a e as nomeações de filhas de comerciantes negros para exercer o magistério de primeiras letras ou ser professores/ras de aulas particulares permitiam delinear sociabilidades e caminhos de acão que as fontes indicam para uma escolarizacao para o acesso do povo, esses são dados encontrados, que validam esta pesquisa.

Considerações finais

O presente trabalho é fruto de uma trajetória de pesquisa de 19 anos de estudo que se iniciou ainda na Universidade Estadual de Feira de Santana, na cidade de Feira de Santana - Bahia, a propósito da instrução como processo de civilização da população sertaneja, no bojo das reformas educacionais do início do século XX que influenciaram diretamente as classes políticas dos interiores da Bahia. A população pobre baiana do início do século XX é a mesma que em diáspora tenta romper com as amarras da herança escravocrata e ter acesso a uma instrução que permita uma ascensão social, nesse lugar o Professor Geminiano Alves é encontrado em uma foto, no arquivo. Dele, surgiram todos os sinais e emblemas para uma continuidade da pesquisa sobre uma arquitetura negra e escolar, constituída por sujeitos e sujeitas escolares, não brancos, que tencionaram outros caminhos para as populações de cor das referidas cidades. Ao contrário do que historicamente se afirmou, as populações negras entendiam a importância e o significado social da escolarização. Esta pesquisa ainda é um processo de investigação e as investigações são processuais, o que o potencializa é dar continuidade de acordo com a relevância apontada ainda no resumo desse texto.

Referências

BARROS, S. A. P. *Negrinhos que por ahiandão:* a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, I. M V.. *Uma leitura sobre a história da política provincial baiana de formação de professores*: A Escola Normal, 1836 a 1862. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) . Programa de Pós-graduação em Educação - FACED - UFBA, Salvador, 1988.

CUNHA, N. F. de A. *Os coronéis e os outros:* sujeitos, relações de poder e práticas sociais em Feira de Santana (1907-1927). 2013. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós Graduação em História - UEFS, Feira de Santana, 2013.

CRUZ, M. dos S. *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FARIA FILHO, L. M. *Dos pardieiros aos palácios:* cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2000.

FARIA FILHO, L. M. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, L. M. (org.) *Pensadores sociais e história da educação.* Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2005. p. 239-256.

FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da liberdade*. História de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas. Editora da Unicamp, 2006.

FONSECA, M. V. Espaço privado e educação no escravismo brasileiro: província de Minas Gerais, século XIX. In MAC CORD, M.; ARAÚJO, C. E. M. & GOMES, F. S.
(Org.), *Rascunhos cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista.* Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2017 (p. 17-41).

_____, M. V. *Negro e educação*: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo. Editora Ação Educativa, 2001.

_____, M. V. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2007.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. São. Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C.; CASTELNUEVO, E. e PONI, C. (Org.). O nome e o como. Mercado Historiográfico e troca desigual. In: GINZBURG, C.; CASTELNUEVO, E. e PONI, C. (Org.). *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Difel-Bertrand Brasil, 1989, p. 169-178.

HAMILTON, D. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 01, Campinas - São Paulo, 2001. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38750. Acesso em 23 julh. 2026, p. 45-73.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação,* nº 01 Campinas - São Paulo, 2001. Disponível em:

https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38750. Acesso em 23 julh. 2026. p. 9-43.
LIMA e FONSECA, T. N. História da Educação e História Cultural. In: GREIVE, C. V.; LIMA e FONSECA, T. N. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.49-75.
MAC CORD, M.; ARAÚJO, C. M.; GOMES, F. dos S. (org.). *Rascunhos Cativos*: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2017.
MAGALHÃES, J. P. de. Tecendo nexos: história das instituições educativas. Editora Universitária São Francisco; Bragança Paulista, 2004.
MULLER, M. L. R. *A cor da escola:* imagens da Primeira República. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008.
_____, M. L. Rodrigues. *Educadores e alunos negros na Primeira República*. Brasília: Ludens, 2008.
NOGUEIRA, V. L. *A Escola Primária Noturna em Minas Gerais* (1891-1924). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
NUNES, A. D. FUNDAMENTOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA. *Publicatio UEPG*
Humanit. Sci. Apl. Soc. Sci., Linguist. Lett. Arts, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/pt_BR/article/view/637. Acesso em 23 julh. 2026. p. 209-224.
OLIVEIRA, D. S. *Instrução de pobres e negros em Feira de Santana*: as escolas do professor Geminiano Alves da Costa (1890-1920). 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós Graduação em História - UEFS, Feira de Santana, 2016.
ROCHA, L.M.F.; BARROS, M.L.R. A educação primária baiana: grupos escolares na penumbra. In: VIDAL, D.G. (Org.). *Grupos Escolares:* Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 173-192.
SANTANA, E. C. (org.) *A construção da Escola Primária na Bahia:* guia de referências temáticas nas leis de reforma e regulamentos 1830-1930. Volume 1. Salvador: EDUFBA, 2011.
SCHUELER, A. F. Intelectuais negros e reformas sociais: pensamento e projetos educacionais do professor André Pinto. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa: *Anais Eletrônicos* – ISBN 978 – 85 – 7745 – 551 – 5, 2012.
SCHUELER, A. F. *Educar e instruir:* a instrução popular na Corte Imperial (1870-1889). 1997. Dissertação (Mestrado em História Social das Ideias). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1997.
SILVA, V. L. G. Cultura material da escola em mensagens presidenciais: entre o dito e o não dito - Santa Catarina 1874 a 1930. *Revista de História*, n. 22. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11488. Acesso em 23 julh. 2026.
SOUSA, I. C. J. As aulas noturnas para adultos: para os que pedem ao trabalho de cada dia satisfação

de suas necessidades, In: ANANIAS ET alii (org.). *Temas sobre a Instrução Imperial II*, Pernambuco: UFPB: 2014.

_____, I. C. J. de. *Escolas ao Povo:* experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890. Tese (Doutorado). São Paulo, 2006.

_____, I. C. J.; OLIVEIRA, D. S. "Levá-os em seu poder, para não perderem eles o seu amor, e estima e criando-os como se fossem seus filhos, com muito amor e afago": contendas entre mães ex-escravas e patronas pelos serviços de menores ingênuos e livres (Bahia, 1852-1890). In: BRITO, L. C. e VIANA, I. da S. e GOMES, F. dos
S. *Ventres livres?:* gênero, maternidade e legislação. São Paulo: Unesp, 2021, p. 489 - 509.

_____, I. C. J. Pobres e negros nas aulas públicas - província da Bahia-1842/1850. *Anais do CBHE*, Cuiabá - MT, Universidade Federal do Mato Grosso, 2013.

_____, I. C. J. Prover as aulas, regular o Tempo: Uma leitura sobre Cultura Escolar na Bahia Oitocentista. In: LUZ, J. A. e SILVA J. C. (org.) *História da Educação na Bahia*. Salvador: Arcádia, 2008, p. 161-196.

VEIGA. C. G. *Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais*. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, Cuiabá - MT, 2013.

O CORPO NEGRO E SUAS REPRESENTAÇÕES: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Jonas de Alves Bessa – Universidade Federal de Uberlândia –
jonasbessa@yahoo.com.br

Simpósio Temático: ST 4: Escolas, diferenças e igualdades.

Resumo
O tema dessa pesquisa busca refletir sobre o corpo negro e suas representações: saberes e práticas educativas baseados em raça e gênero, sexualidade e vulnerabilidades, diferenças e igualdades, que incidem nas relações éticos raciais no âmbito escolar. Nessa perspectiva interseccional, busca-se promover a análise crítica sobre a representatividade corporal negra na escola, salientando o fortalecimento de concepções, histórias, narrativas e epistemologias negras, e o sentimento de pertencimento territorial. Diante do tema proposto a questão que norteará as investigações é: De que maneira as intersecções entre o corpo negro, suas representações sociais, culturais e artísticas e os debates sobre sexualidade e gênero podem fundamentar práticas educativas consistentes, considerando as múltiplas vulnerabilidades sociais? Quais práticas e estratégias pedagógicas podem contribuir para a valorização e a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados? Este estudo pretende investigar, sobretudo as perspectivas educacionais que confrontem a ideia de uma Educação (De)colonial, que alcancem os diferentes grupos étnico-raciais, e demais grupos em situação de vulnerabilidade. Para desenvolver esta pesquisa foi preciso utilizar a metodologia qualitativa, pois seus resultados vão diferenciar de acordo com a clientela a ser analisada e catalogada. Para a Educação, este estudo contribuiu de forma efetiva na formação plena e crítica dos indivíduos, rompendo com visões eurocêntricas sobre o corpo negro, quebrando estereótipos, buscando reconhecimento e reparação histórica. Para a sociedade, a valorização do corpo negro como representatividade simbólica da cultura negra e o sentimento de pertencimento são elementos fundamentais que compõem os pilares da formação cultural do País. A coleta de dados proporcionou um levantamento bibliográfico que fundamentou esta pesquisa, de forma a concluir sobre a importância e a contribuição efetiva dessas comunidades, reforçado pelas narrativas e epistemologias negras, as quais devem ser respeitadas, resgatadas, e inseridas no âmbito educacional, abrangendo os diversos currículos, como elementos fundamentais para uma educação antirracial, igualitária e consistente.

Palavras–chave: Corpo Negro; Saberes Educacionais; Perspectiva Inteseccional.

Introdução

Esta pesquisa tem como elemento principal de análise o entendimento sobre o Corpo Negro, suas implicações na sociedade na educação, bem como discutir o papel social na qual ele se representa. Nessa perspectiva interseccional de análise, destacaremos o Corpo como território de poder, de expressão e até mesmo político, quando se refere na sua representatividade.

Inserido na temática das relações éticos-raciais, este estudo busca compreender de forma crítica as intersecções em que estão inseridas, segundo Pereira (2021), existem fatores sociais que impactam o indivíduo na sua relação com a sociedade e na educação, sejam ela raciais/etinias, de classe e de gênero, orientação sexual, deficiência, igualdade e desigualdades, localização geográfica, enfim, demais grupos em situação de vulnerabilidade, que atravessam a experiência educativa. A proposta parte do reconhecimento de que esses marcadores sociais possuem um diálogo entre eles, de forma que se configuram desigualdades complexas no cotidiano escolar. E isso influencia tanto os processos de ensino e aprendizagem quanto as trajetórias dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A reflexão sobre as questões que envolvem o Corpo negro é fundamental, pois por meio da conscientização crítica, que se torna possível compreender a magnitude de sua importância social e cultural, política e histórica e representativa, pois os desafios e as contribuições marcam a sua trajetória na sociedade. Por esse motivo se faz necessário momentos de reflexão, debates que promovam ambientes sociais, escolares, que possam colocar em evidência o corpo negro até mesmo para se pensar numa educação antirracista.

A construção de uma consciência que seja voltada para os pilares de uma educação antirracista na escola é essencial a promoção de um ambiente acolhedor e democrático, que promova a reflexão crítica sobre as relações étnicos-raciais, buscando fortalecer as diferenças. Vale ressaltar em que o Corpo negro por durante muitos anos foi esquecido, marginalizado e segregado colocado às margens das grandes decisões pelo pensamento eurocêntrico e pelo epistemicídeo.

Se faz necessário a formação de sujeitos conscientes, capazes de enfrentar o racismo e contribuir para uma sociedade mais democrática, equitativa e inclusiva.

Fundamentação Teórica

Esta pesquisa pretende discutir o corpo e suas implicações nas relações étnico-raciais, sexualidade e gênero, especialmente sob uma perspectiva educacional, considerando sujeitos e grupos em situação de vulnerabilidade social e cultural, historicamente oprimidos e marginalizados pelas estruturas coloniais e eurocêntricas. Nesse contexto, busca-se refletir sobre as experiências de populações segregadas, povos ameríndios, mulheres e demais grupos subalternizados, com ênfase nas questões relacionadas ao corpo negro, que implicam de maneira contundente na Educação, principlamente em escolas públicas no Brasil.

Para fundamentar esta pesquisa educacional, daremos um passeio sobre os programas educacionais que inspiram a construção de novos saberes e Práticas na escola, fazendo uma análise baseado em documentos norteadores, mas com intuito de falar sobre o Corpo Negro, Movimentos de resistência, narrativas negras e sua representatividade, direcionando esta pesquisa para um viés inclusivo, participativo, democrático, pautado pelas diversidades e o combate racismo e ao eurocentrismo.

Trata-se de uma pesquisa com caráter relevante para a Educação e para o universo Acadêmico intelectual, e uma contribuição significativa para a reflexão a cerca do Corpo Negro como elemento transformador, participativo para a práxis educacional. Será analisado questões relevantes sobre a Cultura Africana, a diversidade cultural, histórica e social dos povos de origem africana, a africanidade e de outras manifestações culturais que constituem a identidade afro brasileira, que incidem sobre o Corpo Negro na educação.

Segundo Gomes (2020, p. 05), "A educação, direito historicamente conquistado pela população negra, é escolhida como espaço prioritário de atuação desses movimentos com vistas a intervir na realidade social, buscando a emancipação dos sujeitos historicamente subalternizados." Ou seja, o autor nos faz refletir sobre o corpo negro, buscando romper com padrões e estereótipos, preconceitos e visões hegemônicas e desumanas, propondo abrir espaços de reflexão e múltiplas experiências negras.

Trabalhar o conceito de corpo e Corporeidade nas escolas é um desafio. Maior ainda quando colocamos o corpo negro como objeto de reflexão. Isso significa integrar saberes e práticas à investigação, por um olhar pedagógico que propicie o desenvolvimento de habilidades criativas e físicas dos alunos, um ambiente escolar mais rico, interativo e inclusivo. Corpo deve ser tratado de forma sutil e inteligente. Através dele nos expressamos, nos relacionamos, estabelecemos metas, resignificamos conceitos, conteúdo, nos fortelecemos uns com os outros. Deve ser refletido não apenas pelo conteúdo curricular de Educação Física, mas deve reverberar de forma interdisciplinar, multisciplinar, que promova mudanças.

O componente curricular de Educação Física, por sua vez, vem com a proposta sobre a cultural corporal do movimento, destacando prioritariamente o corpo por meio dos sentidos, gestos e movimento como elementos expressivos que proporcionam a exploração espacial, do mundo e do entorno. E dentro dessa concepção esta pesquisa tem um caráter transversal, (des)construtivo sobre o corpo negro como objeto de análise e reflexão.

Nesse contexto estamos falando sobre a implementação de estudos sobre o Corpo e suas especificidades, na qual possui uma linguagem própria. Nóbrega (2010) menciona que pensar sobre o estudo do Corpo significa uma educação que estimule a percepção, o entendimento e a compreensão numa proporção maior e mais ampla, propiciando sensações cada vez mais aprimoradas sobre o corpo.

Segundo Telles (2015, p.11-12), as atividades vivenciadas nas experiências em Teatro, por exemplo, em que o corpo foi visto e sentido oportunizaram aos partícipes "a possibilidade de

pertencer-se uns aos outros e ao mesmo tempo poder ouvir-se-uns-aos- outros[...] essas experiências vividas nos oferecem a capacidade de reinventarmos".

Sobre as questões de sexualidade, Prado (2017) discute as relações sociais na prática escolar, o negacionismo da homossexualidade e construção homofóbica, e toda uma discussão sobre a masculinidade, Teoria *queer* e outros modelos de demarcações depreciativas retrata uma discussão profunda sobre a sexualidade que nos faz refletir além da sala de aula, além dos espaços pedagógicos, ou seja, ir além dos limites da escola, para que possam alcançar as famílias para além das diferenças. Segundo Prado (2017, p. 301), "a escola tem a responsabilidade de mediar programas de estudos que abordem as desigualdades existentes entre as pessoas, gerando novos conhecimentos capazes de desconstruir o machismo, o racismo e outras desigualdades socioculturais."

A proposta de reflexão sobre o Corpo negro nessa pesquisa tem implicações nas relações étnicos raciais e sexuais, com a premissa de (des)construir caminhos e travessias possíveis de crescimento de novos saberes, valores e práticas corporais.

Penso na possibilidade de reverberar corpos negros como sujeitos ativos, transformadores, capazes de construir uma realidade sem tentativas de moldes e padronização. Como educadores, quais corpos estamos ajudando a construir? Estamos, de fato, educando para uma diversidade cultural, onde as pessoas são respeitadas dentro de seus direitos sociais e humanos? Nessa perspectiva, qual pedagogia que queremos. Charlot (2020), em seu livro, decorre sobre a importância da educação e valorização do ser humano em todos os aspectos.

Infelizmente ainda convivemos com o racismo, a intolerância religiosa, machismo, preconceitos diversos, pouco acesso a saúde e educação de qualidade, insegurança alimentar, saneamento básico, entre outros problemas sociais que reverberam uma barbárie no que se refere a valorização e o reconhecimento do ser humano. A Educação aparece como uma quebra de paradigma, como um único caminho a ser traçado para uma vida com mais dignidade em todos os aspéctos, conduzindo a uma reflexão a respeito de sua importância e o reconhecimento do ser humano.

Na proposta de ressignificação da escola e dos currículos escolares a respeito do modelo escolar vigente, o autor propõe uma transformação, ou seja, "metamorfosear" a educação para novos caminhos, transmutar com esperança de colheitas fartas. E isso se dá através da valorização do ser humano quando alcançaremos esta meta. (Charlot, 2020).

Para Nóvoa (2022), a escola deve estar comprometida com a equidade e a justiça social, que promovam o acolhimento as múltiplas diferenças e que promovam práticas educativas que contemplem os diversos grupos étnico-raciais e sexuais, fomentando reflexões críticas acerca das desigualdades que afetam sujeitos historicamente marginalizados, populações vulnerabilizadas e povos da diáspora africana. Tais reflexões interseccionais são fundamentais para a sociedade e para a educação. Segundo Pereira (2021) a "interseccionalidade" é uma construção de identidades, que criam laços solidários entre grupos que se mobilizam em oposição a processos de subordinação, e que nos permitem criar estratégias de investigação e transformação social.

E para mudar a realidade os autores Prado e Faria (2023, p. 300) lança a proposta de ponderar

estratégias pedagógicas que enaltecem suas práticas colocando a Educação como recurso fundamental para transformação da sociedade. Em seu artigo, os autores falam da importância de ressignificar o trabalho escolar e das abordagens de gênero nas escolas." A partir da perspectiva decolonial, problematiza-se a relação entre currículo escolar, gênero e buscando caminhos para a desestruturação das relações hegemônicas, sexistas e racistas presentes no ensino." E ao longo do artigo, os autores decorrem sobre a concepção de identidade de gênero, raça em defesa no combate ao ódio, racismo, homofobia, misogenia, pressupostos que massacram e definham para o epistemicídio.

Ao falar no espaço escolar, os autores Silva Junior e Machado (2024, p. 03) declara que: "Entendemos que o espaço da escola é lugar de questionamentos, descobertas, análises e do protagonismo discente. É um espaço multicultural em que se faz necessário um diálogo horizontal entre as diferentes culturas". Em seu artigo, os autores relatam sobre a implementação de um projeto denominado "Construindo uma escola antirracista: ingresso e permanência de cotistas na educação básica", tendo a Educação Infantil como público alvo da pesquisa. Foram discutidas as questões étnico- raciais, e o papel da escola enquanto formadora de opiniões para a formação de uma sociedade antirracista.

O autor Rufino (2023) relata a importância de atribuir a educação uma atitude decolonialista em contra posição a colonialidade exercida pelos interesses europeus, no qual o sistema privilegiou a sociedade frente a escravização de povos africanos, pela submissão, e pelo genocídio indígena. E ainda continuou a explicação, "em outras palavras, educação como descolonização é uma espécie de capoeiragem, dá um passa-pé em quem pensa só com a cabeça" (Rufino, 2023, p.9). O autor debruça em suas pesquisas sobre as relações étnicas raciais e suas implicações sobre o corpo negro e as manifestações culturais com referências negras.

O momento propicia reflexão sobre o que se faz com o corpo, pelo corpo, no corpo e buscar entender sobre o seu papel na educação. E para que isso possa acontecer será preciso enxergar o mundo de ponta cabeça, ver em novos ângulos novas possibilidades de experimentação.

Na sua proposta com a brincadeira virar de ponta-cabeça significa ver o mundo de um outro ângulo, com outras perspectivas. Ou seja, a brincadeira se expressa como uma linguagem, onde a vida faz e refaz, monta e remonta sem barreiras e resistências. Significa pensar o processo educacional que permite seguir caminhos diversos, onde o corpo sente, transmuta, se dá em todos os aspectos do sentir.

Reflexionar sobre o corpo negro e suas narrativas na educação propõem a tentativa de superação ao colonialismo e ao domínio eurocêntrico dos currículos escolares brasileiros. Significa repensar sobre o corpo negro sobre a perspectiva do epistemicídio, cujo apagamento do conhecimento provem do processo de ocultação e invisibilização da cultura negra. Corpos este representados também por outras minorias marginalizadas pelo sistema como os povos Amerídios, Homossexuais e Transexuais, Intersexo e Assexuais, Agêneros, Pan sexuais e Não-binárias, dentre outras especificações que enfrentam a segregação social, racial, cultural, ou seja, grupos alvo do

preconceito e de opressores.

Para Santana (2019, p. 227), uma perspectiva educacional decolonial para o povo negro "interrogara as resistências impostas pelas lógicas econômicas, políticas, culturais, estéticas e da natureza produzidas em um longo processo colonial." E com isso, decorre na sua escrita citando outros pensadores que mantém o mesmo alinhamento epistemológico, de pesquisa, luta e resistência.

Por fim, esta pesquisa propõe uma discussão acerca do povo negro, movimento negro e narrativas africanas, representatividade e sua implicações na Educação brasileira. A consciência identitária do ser negro e seus valores culturais, reflexões que incidem sobre o epistemicideo do conhecimento africano, o processo de ocultação e apagamento da cultura e do saber negro, o resgate e reconhecimento de sua ancestralidade como conscientização e valorização da imagem do negro.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa faz-se necessário traçar procedimentos metodológicos ancorados numa perspectiva qualitativa. Segundo as autoras Minayo e Deslandes (2016), a pesquisa de carater qualitativa trabalha com um universo de sugnificados, um conjunto de fenômenos humanos que fazem parte da realidade social, e que convergeesta pesquisa em resultados satisfatórios.

Para a realização deste trabalho foi feito a revisão de literatura sobre as temáticas envolvidas: Relações étnico-raciais, Saberes e Práticas educativas, Corpo Negro e sua representação no âmbito escolar e demais grupos com situação de vulnerabilidades. Para a análise documental, a compreensão sobre o Corpo Negro, suas narrativas e especificidades que configuram na Educação e nas temáticas propostas foi crucial para a compreensão e o desevolvimento metodológico. E através deste momento, foi feito um trabalho de campo para levantamento de dados que englobem a clientela representativa desta pesquisa. Esta etapa foi realizada por meio de entrevistas com pessoas engajadas nas temáticas desta pesquisa, para melhor compreensão sobre o seu papel como formador de opinião, para por fim analisar, interpretar para produçãoo textual final desta pesquisa.

Resultados e discussão

Como ja foi mensionado, esta pesquisa tem o caráter qualitativo, com objetivo de contribuir na formação pena e crítica dos indivíduos, buscando romper com estereótipos eurocêntricos sobre o corpo negro, fomentando momentos de debates e reflexões a cerca das relações etnicos-raciais, o corpo negro na sociedade e na educação, sua representatividade dentro das escolas públicas do Brasil.

Este trabalho propõem muitas reflexões, que elas aconteçam de forma democrática, embasadas no respeito as diferenças sociais, culturais, religiosas, sexuais e de gênero. A promoção desses momentos viabilizam a quebra de estereótipos impostos pela sociedade hegemônica eurocêntrica, buscando enaltecer a valorização da corporeidade negra e suas implicações para a sociedade e para a educação.

Na Educação mais um avanço nos questionamentos que se referem ao corpo negro e sua representação enquanto formador de opinião, territorialidade, respeito, sentimento de pertencimento africano e reparação histórica. Para a sociedade, a sua valorização como elemento que carrega uma grande representatividade simbólica da cultura africana, sendo ela profunda e estrutural, que por muitos anos moldaram a identidade do país, deixando um forte legado essencialmente ligado a expressividade artística, a corporeidade negra, ao sincretismo religioso, a linguagem, dentre outros elementos que são fundamentais para contribuição na formação cultural do Brasil.

Considerações finais

Propiciar momentos de reflexão acerca do corpo negro na sociedade, na educação, e em

diversos setores nos faz perceber a importância dessa temática, e a necessidade de promover cada vez mais encontros que possibilitem debates críticos, fortaleçam ideias de acolhimento e inclusão.

São momentos especiais, considerados fundamentais para que se crie estratégias educacionais, de novos saberes e de novos posicionamentos em relação as questões éticas raciais, que possibilitem a estratégias de consolidação de uma educação antirracista.

Tais momentos são cruciais para que possamos refletir numa educação consciente, que abracem as diversidades e as diferenças, criando estratégias educacionais para que alunos em contextos de vulnerabilidades tenham acesso à educação de qualidade, pautada na equidade proporcionando possibilidades de crescimento individual, de emancipação e transformadores de sua realidade.

Referências

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

HARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. (Coleção contextos da ciência).

NÓVOA, António. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mórula, P. 108, 2023.

TELLES, Narciso**. Pedagogia de Teatro e Teatro de rua**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**.
Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016.

TELLES, Narciso. **Ainda é tempo de miragens**/Prefácio. In: BARRETO, Cristiane Santos. **A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

PRADO, V. M. do. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 501–519, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0012.
Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8809. Acesso em: 9 set. 2024.

PRADO, V. M. do; FARIA, C. R. Gênero, "raça" e educação: em defesa de uma abordagem decolonial do

currículo escolar e das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 300–315, 2023. DOI: 10.5216/rp.v34i1.77915. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/77915. Acesso em: 9 set. 2024.

SANTANA, T. Refletindo sobre a decolonialidade com intelectuais negros brasileiros e as experiências de política e de afeto. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 227-232, 18 dez. 2019.

DA SILVA JÚNIOR, A. F.; MACHADO, L. A. de S. O Projeto "Construindo uma Escola Antirracista" e seus efeitos na formação e nas práticas curriculares de
professoras de uma escola pública em Uberlândia, MG. **Revista Contexto & Educação**, *[S. l.]*, v. 39, n. 121, p. e15511, 2024. DOI: 10.21527/2179-
1309.2024.121.15511. Disponível em:
https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/15511. Acesso em: 9 set. 2024.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, *[S. l.]*, v. 21, n. 3, p. 445–454, 2021. DOI: 10.15448/1984-7289.2021.3.40551. Disponível em:
https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/40551. Acesso em: 5 jul. 2026.

CONTA DE ARREAR E LIÇÃO DE CALIGRAFIA: ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR (1968–2002)

Simone Gomes de Faria – Prefeitura Municipal de Bagé e Hulha Negra – simonegomesdefaria@gmail.com

Simpósio Temático: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
Este trabalho analisa o acervo documental da Escola Municipal José de Alencar, situada no Planalto do Adail/Jaguarão Chico, antigo território rural vinculado a Bagé e, após a emancipação de 1992, ao município de Hulha Negra, no extremo sul do Rio Grande do Sul. O corpus reúne 387 documentos digitalizados, com arco temporal entre 1968 e 2002, entre boletins do Curso Primário, fichas de matrícula, históricos escolares, guias de transferência, pareceres descritivos, levantamento estatístico, livro de atas, lista de alunos e diplomas de magistério. Mobilizam-se a crítica documental, a História Cultural, a micro-história e o paradigma indiciário, tomando os vestígios materiais como entradas analíticas para compreender a escola rural como instituição, prática social e patrimônio educativo. Sustenta-se que a José de Alencar funcionou como posto estatal de escolarização e, simultaneamente, como espaço de apropriação comunitária, no qual famílias de trabalhadores rurais, professoras multisseriadas e crianças do pampa negociaram a entrada na cultura letrada sem abandonar os saberes da lida campeira.

Palavras-chave: Educação rural; Cultura material escolar; Micro-história.

Introdução

Numa folha pautada, uma lição de caligrafia foi copiada com o cuidado de quem ainda aprende a domesticar o lápis; na mesma página, ou na seguinte, emerge uma conta de arrear — a listagem das peças de montaria (sela ou lombilho, cilha, cabeçada, rédeas, estribos) com quantidades e valores, registro contábil-técnico do equipamento de trabalho campeiro raramente inscrito em papel. A cena é pequena; mas, como pegada fresca no barro de uma estrada de campanha, abre uma trilha interpretativa. A escola ensinava a letra; a criança trazia o vocabulário técnico da lida; o papel pensado para exercitar a forma escolar da escrita recebeu também a economia prática do pampa.

É a partir desse vestígio que se analisa o acervo documental da Escola Municipal José de Alencar, no Planalto do Adail/Jaguarão Chico, antigo território de Bagé e, após a emancipação de

Hulha Negra (1992, instalada em 1.º de janeiro de 1993), vinculado à nova municipalidade. O conjunto reúne 387 documentos digitalizados, produzidos entre 1968 e 2002 — boletins do Curso Primário, fichas de matrícula, boletins do 1.º Grau, pareceres descritivos, históricos escolares, guias de transferência, levantamento estatístico, livro de atas, lista de alunos e diplomas de magistério. Não se trata de um arquivo ordenado por uma política de preservação, mas de um acervo sobrevivente: papéis que escaparam ao descarte e, por isso, guardam a força dos documentos feitos não para a posteridade, mas para resolver problemas cotidianos.

A questão norteadora pode ser formulada assim: que história da educação rural se torna visível quando uma escola desativada é lida por seus vestígios materiais, seus nomes próprios, suas lacunas administrativas e seus usos comunitários? A hipótese é que a José de Alencar não pode ser compreendida apenas como unidade periférica de ensino primário: ela operou como cartório da infância rural, posto de entrada na cultura letrada, sala multisseriada, espaço de ritual cívico-religioso, ponto de reunião produtiva e arquivo genealógico de famílias do pampa.

O argumento central é que a escola foi, ao mesmo tempo, instrumento do Estado e invenção da comunidade. Sua existência inscreve-se na expansão da escola primária rural gaúcha e nas reformas do período (LDB de 1961, Lei n.º 5.692/1971 e LDB de 1996); mas seus documentos mostram que a política pública só ganha forma histórica quando atravessa a porteira, chega à sala de madeira e passa pela mão da professora que acumula cargos, pela assinatura da mãe analfabeta e pela criança que escreve o pampa no caderno. O objetivo, portanto, é deslocar o olhar da carência para a ação — perguntar não apenas o que faltava à escola rural, mas que formas de vida escolar foram produzidas apesar da precariedade.

Para sustentar esse deslocamento, teoria e fonte não são tratadas em blocos separados: cada referencial é convocado no ponto exato em que o documento o exige — a crítica documental ao se interrogar uma ficha de matrícula, o paradigma indiciário ao se converter um carimbo em rastro, a história cultural ao se ler a apropriação comunitária do papel escolar e a micro-história ao se reduzir a escala para uma trajetória singular. As referências, assim, comparecem ao longo da análise, e não antes dela.

Metodologia

A pesquisa é de natureza histórico-documental e abordagem qualitativa. O corpus reúne 387 documentos digitalizados (digitalização em 25/05/2023), distribuídos em dez lotes do acervo da Secretaria Municipal de Educação de Hulha Negra (SMED), que se estendem por três regimes legais e curriculares: o Curso Primário da LDB n.º 4.024/1961, o 1.º Grau reorganizado pela Lei n.º 5.692/1971 e o Ensino Fundamental da LDB n.º 9.394/1996 — uma mesma escola sob três nomenclaturas e três gramáticas administrativas. Esses papéis não são tomados como recipientes neutros de informação, mas como objetos históricos; por isso a crítica documental de Bloch (2001) atravessa toda a leitura: interroga-se a ficha de matrícula contra sua aparente obviedade, perguntando não apenas o que ela

informa — nome, filiação, renda, profissão —, mas quem sabia assinar, que categorias o Estado usava para descrever famílias pobres e que campos ficavam em branco. No mesmo movimento, com Le Goff (1990), cada documento é lido como monumento: os campos de decreto e portaria deixados em branco no histórico de 1978 não são defeito da fonte, mas inscrição da própria irregularidade institucional. A partir dessa premissa, a análise combina quatro operações
— crítica externa e interna das fontes, análise serial das tipologias recorrentes, cruzamento prosopográfico de nomes e famílias e leitura indiciária de detalhes materiais.

O acervo é examinado como totalidade aberta: cada documento tem valor próprio, mas ganha densidade no cruzamento com outros — uma ficha de 1976 ajuda a ler uma ata de 1993; um boletim de 1968 ilumina um histórico posterior à LDB de 1996. O Quadro 1 sintetiza as tipologias identificadas, sua materialidade e seu estado de conservação.

Quadro 1 — Tipologias documentais do acervo, materialidade e estado de conservação

Tipologia	Conteúdo e materialidade	Período	Estado
Boletins do Curso Primário (Lei 4.024/61)	Notas mensais; assinatura mensal dos pais; impressos da Livraria Tabajara (Porto Alegre)	1968–c.1977	Regular
Fichas de inscrição e matrícula	Filiação, profissão, renda, religião e classificação socioeconômica A–D	1976–2002	Bom
Boletins do 1.º Grau (Lei 5.692/71)	Áreas curriculares; turma registrada como "Única"; cabeçalho SMEC/Bagé ou SMED/Hulha Negra	1977–1996	Bom
Boletins com parecer descritivo	Capa com Mickey e Minnie (mimeógrafo); pareceres manuscritos da professora por bimestre	85–199 5	Frágil
Históricos, guias e atestados	Frequência, notas e parecer; campos de decreto/portaria em branco em 1978	1975–1996	Bom/Regular
Levantamento estatístico	Único diagnóstico estatal: luz, água, pátio, pessoal e horário	c.1976	Precário
Livro de atas	Reuniões de pais, cooperativa de leite, missa patriótica e compra de livros	1984–1993	Bom
Diplomas de magistério	Escola Estadual 15 de Novembro (Bagé); habilitação plena 1.ª–4.ª série	1986; 1988	Bom

Fonte: elaborado pelos autores a partir da análise dos Lotes I–X, acervo SMED/Hulha Negra (digitalização: 25/05/2023).

Resultados e discussão

A linha do tempo da escola evidencia uma contradição de longa duração. A Lei Municipal n.º 1.075/1963 autorizou a construção da escola no Planalto do Adail, no ciclo da política educacional de Brizola e do lema "Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul" (RODRIGUES, 2019). Mas o documento pedagógico mais antigo preservado é um boletim do Curso Primário de 1968; o Decreto de Criação n.º 372 só surge em 12/07/1978, e a Portaria de Autorização n.º 31225, em 29/12/1982. Há, portanto, distância entre fundação legislativa, funcionamento real e reconhecimento formal. O Estado chegava ao campo primeiro como promessa, depois como prédio, depois como papel regulador; no intervalo, a comunidade já produzia vida escolar. A escola aparece, assim, como instituição de fato antes de se estabilizar como instituição de direito (Quadro 2).

Quadro 2 — Cronologia documentada da regularização tardia da escola

Ano	Evento documentado	Significado histórico
1963	Lei Municipal n.º 1.075 autoriza a construção da escola no Planalto do Adail	Fundação legal; prédio e decreto ainda ausentes
1968	Boletim de Juniceldas Brião Mesquita — documento mais antigo do acervo	Escola ativa cinco anos antes do decreto
c.1976	Levantamento estatístico: prédio cedido, sem eletricidade, água de poço	Precariedade material normalizada
12/07/1978	Decreto de Criação n.º 372	O Estado reconhece, 15 anos depois, o que já existia
22/12/1978	Glausa F. Gonçalves assina quatro documentos no mesmo dia	Acúmulo total de funções na escola rural
29/12/1982	Portaria de Autorização n.º 31225	Autorização formal ao fim de um ciclo
01/01/1993	Instalação de Hulha Negra; a escola passa de Bagé à SMED local	Muda a jurisdição; o funcionamento continua
1999	Prédio desaba em tempestade; aulas seguem em casa cedida	Resiliência comunitária e abandono estrutural
2002	Última data documentada (ficha de Daimeson B. F. Pinheiro)	Encerra-se o arco documental do acervo

Fonte: elaborado pelos autores a partir da análise dos Lotes I–X, acervo SMED/Hulha Negra, e de Rodrigues (2019).

O duplo nome da localidade — Planalto do Adail/Jaguarão Chico — é outro índice de leitura: a oscilação entre as denominações revela o atrito entre cartografia administrativa e nomeação comunitária. O patrono acentua a tensão: José de Alencar, escritor romântico, foi mobilizado pelo Estado como nome literário nacional, ao passo que o lugar guardou o nome de Adail, associado nos relatos comunitários à figura de um capataz de estância. Entre o nome nacional e o nome local, o acervo mostra a criança que escreve a caligrafia e, ao mesmo tempo, a conta de arrear.

Tratados como cultura material escolar (VIÑAO FRAGO, 1995; SOUZA, 1998; ESCOLANO BENITO, 2017), os documentos permitem ler a escola como objeto. Os boletins do Curso Primário, impressos em gráficas urbanas (Livraria Tabajara, Porto Alegre), introduziam no interior rural a rotina padronizada da forma escolar de que falam Vincent, Lahire e Thin (2001) — a professora preenche, o aluno leva, os pais assinam, a escola confere —, rotina cujas margens, contudo, exibem ausências de assinatura e campos incompletos. Um boletim ilustrado com Mickey e Minnie, reproduzido a mimeógrafo, sinaliza a circulação de um repertório infantil globalizado que se justapõe ao pampa sem apagá-lo. As fichas de matrícula transformam a família em tabela (pai, mãe, profissão, renda, residência, religião), e a marca "ANALFABETA" ao lado de algumas assinaturas registra, quase como ferro simbólico, a distância entre a cultura letrada e os adultos que dela se aproximam por meio dos filhos — ainda que a própria assinatura ou marca da mãe analfabeta seja, ela mesma, gesto de agência.

É aqui que o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) se torna operatório, convertendo detalhes laterais em rastros. O carimbo "EVADIDO", na ficha de Claudete Silva Perez, é uma das materialidades mais duras do conjunto: a palavra burocrática congela em rótulo uma trajetória que a própria ficha, lida como sinal e não como veredito, complexifica — repetência, abandono anterior e problemas de saúde (infecção renal e anemia). O boletim provisório interno, manuscrito em papel de trabalho, revela a retaguarda da avaliação, a cozinha do boletim oficial. E os pareceres descritivos bimestrais, em que se observa a cultura escolar em ato (JULIA, 2001), constituem a fonte pedagógica mais densa do acervo. Magda Lopes escreve sobre um aluno:

Aluno caprichoso, porém precisa ser mais entrosado no seu grupo. Sei que és capaz de produzir muito mais! [...] Bom aluno! Está mais entrosado com o grupo, realiza seus trabalhos com entusiasmo e capricho. Continua te dedicando, acredito em ti!

A segunda pessoa do singular — "tu", "és", "te" — não é opção gramatical, mas afetiva; e o script tripartite (reconhecimento, limitação, encorajamento) reaparece em pareceres de professoras distintas, formadas na mesma escola, sugerindo uma pedagogia transmitida na formação e replicada no pampa sem intermediação ministerial. A conta de arrear ao lado da lição de caligrafia sintetiza essa cultura material como campo de disputa: o caderno, produzido para fixar a forma escolar da letra, converteu-se também em instrumento de registro da economia rural. Não há rejeição da escola, mas apropriação, no sentido que lhe dá Chartier (1990) — e essa diferença é o argumento central deste trabalho.

Uma das linhas de força do acervo é a presença de professoras que acumulavam funções administrativas, pedagógicas e comunitárias. O padrão repete-se ao longo das décadas: diretoras que também ensinavam, professoras que respondiam pela secretaria, docentes que redigiam atas e mediavam demandas das famílias. Em 22/12/1978, Glausa Ferreira Gonçalves assina quatro documentos no mesmo dia, em funções diferentes — o cargo, na escola rural, era menos uma posição delimitada e mais um conjunto de tarefas concentradas numa só pessoa. O Quadro 3 nomeia essas mulheres e devolve-lhes a densidade histórica que o tempo e a burocracia costumam apagar.

Quadro 3 — Professoras e diretoras da escola: cronologia e funções acumuladas

Período	Nome	Funções acumuladas
1969	Marcos Seniô Soares	Diretor + professor
c.1965–1975	Zaida Maria S. Machado	Diretora + professora
1974	Ada da Silveira Soares	Diretora + professora
1977–1979	Anna Rosa Lessoa dos Santos	Professora + secretaria + diretora
1978–1979	Glausa Ferreira Gonçalves	Professora + auxiliar de secretaria + diretora
1980–1984+	Marlene Tort Muniz	Professora + diretora + secretária + redatora de atas
c.1985–1995	Magda Lopes	Professora + diretora
1996–1998	Hilda Mara Ramires Saniz (diplomada em 1988)	Diretora + secretária
1999–2000	Fátima Fabiana	Diretora + secretária

Fonte: elaborado pelos autores a partir do cruzamento dos Lotes I–X, acervo SMED/Hulha Negra. Todas as educadoras acumularam funções pedagógicas e administrativas.

A raridade desse conjunto está em demonstrar documentalmente o que muitas histórias da educação rural afirmam de modo geral: a escola multisseriada era frequentemente sustentada por uma mulher que fazia tudo — ensinava, organizava a secretaria, calculava notas, redigia atas, mediava religião, civismo e comunidade. A feminização do magistério rural não é ornamento; é o dado estrutural que faz a escola existir.

A potência micro-histórica do acervo está nos nomes próprios. Lido com Levi (2000), nenhum desses casos é mera anedota local: cada um funciona como excepcional normal — singular o bastante para ser seguido em detalhe, comum o bastante para iluminar a experiência de inúmeras escolas rurais brasileiras. Ao cruzar documentos, a escola se transforma em arquivo de gerações. Elenara Pereira Gonçalves — filha de dois ex-alunos da própria escola — frequentou a José de Alencar nos anos

1990 e tornou-se professora em Candiota: a cadeia filho de trabalhadores rurais, aluno da escola do pampa, professor é documentada nome a nome, ficha a ficha. Vilson Rodrigues da Rosa, reprovado em 1974 (frequência de 37%), reaparece em 1984 assinando a Ata n.º 14 como adulto da comunidade. Já Daimeson Brião Figueirola Pinheiro percorre o acervo de 1995 a 2002; a anotação "fala com falta de letras" abre uma pergunta sobre oralidade rural e avaliação escolar cujo silêncio seguinte é tão eloquente quanto o próprio registro. As famílias Figueirola, Brião, Cougo, Pereira, Rodrigues da Rosa, Soares e Gonçalves formam uma cartografia social: ocuparam, simultaneamente, funções de merendeira, assistente, alunos, mães e professora ao longo de quatro décadas.

Pela lente de Chartier (1990), a escola pode ser compreendida como espaço de apropriação. O livro de atas mostra que a sala de aula era também espaço público rural: a Ata n.º 31 (1993) discute compra de livros e festas escolares; a Ata n.º 14 (1984) registra, no mesmo documento, banheiros, vidros e reprovação — porque, na escola rural, infraestrutura e aprendizagem não eram mundos separados; a Ata n.º 28 (1992) trata de produção de leite e cooperativa, deslocando a escola para o campo da economia rural; e a missa patriótica da Ata n.º 37 articula fé, nação e comunidade num mesmo evento. Lidas com De Certeau (1994), tais práticas funcionam como táticas: a comunidade não controlava os grandes desenhos da política educacional, mas usava a escola disponível para produzir vida local — uma praça nas brechas do Estado, um arquivo na sala multisseriada, um vínculo no boletim.

A mesma documentação que prova permanência prova precariedade. O levantamento estatístico de c. 1976 registra prédio cedido, sem eletricidade, água de poço e funcionamento das 13h30 às 17h. Em 1999, o prédio desabou em tempestade e a professora transformou uma casa em sala de aula para concluir o ano letivo — episódio que condensa a ambivalência entre resiliência comunitária e abandono estrutural. Os dados do Censo Escolar registram 57 alunos em 2012 e 52 em 2017; mais reveladora que o total, porém, é a inversão interna: a pré-escola se expande (obrigatoriedade da EC 59/2009) enquanto o Ensino Fundamental encolhe — índice da nucleação que deslocava o público histórico para escolas-polo urbanas até a desativação. Fechar a escola por "falta de conformidade" significou medi-la por critérios que ignoraram décadas de subfinanciamento.

O acervo possui, por fim, valor patrimonial, pedagógico e comunitário. Recomenda-se a catalogação em dois níveis — ISAD(G), para a descrição arquivística do fundo e das séries, e Dublin Core, para os metadados digitais de cada item —, a digitalização dos itens frágeis em alta resolução (captura de frente e verso, com régua métrica e carta de cor, e preservação em matriz TIFF) e, sobretudo, a devolução à comunidade, por meio de exposições, rodas de memória com ex-alunos e professoras e coleta de depoimentos orais. A escola não pertence apenas ao arquivo: pertence aos sujeitos que a produziram.

Considerações finais

O acervo da Escola Municipal José de Alencar é como uma porteira antiga no alto da coxilha: parece marcar apenas a entrada de um prédio abandonado, mas, ao ser aberta, conduz a uma paisagem inteira de infância, trabalho, escrita, fé, pobreza, aprendizagem, lida campeira e ação feminina. Seus 387 documentos demonstram que a escola rural do Planalto do Adail não foi mera unidade administrativa de ensino, e sim uma instituição de fronteira — entre Bagé e Hulha Negra, entre Jaguarão Chico e Planalto do Adail, entre Estado e comunidade, entre letra e oralidade, entre caligrafia e arreio. Funcionou antes da plena regularização, atravessou três regimes legais, operou em condições materiais limitadas e sustentou-se por professoras que acumulavam funções, servindo a famílias rurais por mais de uma geração.

A fonte desmonta duas simplificações. A primeira é a visão da escola rural apenas como fracasso: a documentação prova precariedade, mas também funcionamento, permanência e produção de trajetórias. A segunda é a ideia de que a cultura letrada simplesmente substituiu o saber rural: a conta de arrear ao lado da lição de caligrafia mostra outra coisa — a criança apropriou-se do papel escolar para registrar o mundo que conhecia. Permanecem abertas perguntas que o trabalho de campo e a memória oral poderão responder: quem foi, documentalmente, Adail? Que famílias ainda guardam cadernos e fotografias? Que trajetórias seguiram Claudete, Daimeson, Elenara e Vilson? Desativada como prédio, a José de Alencar permanece ativa como problema historiográfico. Na folha em que a criança uniu caligrafia e arreio, a comunidade rural deixou sua metáfora mais precisa: aprender a escrever não foi abandonar a campanha; foi encontrar, no papel da escola, um lugar para que a campanha também escrevesse a sua própria história.

Referências

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1961.
BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus. Brasília, DF, 1971.
BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.
CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim
F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea, 2017.
GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.
JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 535-553.
LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 133-161.
RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado. *Matrícula Inicial por Etapa de Ensino — Rede Municipal 2012*. Porto Alegre, 2012.
RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado. *Matrícula Inicial por Etapa de Ensino — Rede Municipal 2017*. Porto Alegre, 2017.
RODRIGUES, William Godinho de Moura. *"Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul": os reflexos da política educacional de Brizola no município de Bagé/RS*. Bagé: Ediurcamp, 2019.
SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890–1910*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995.
VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Fontes documentais

ACERVO DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ DE ALENCAR. Planalto do Adail/Jaguarão Chico, Hulha Negra/Bagé, RS. 387 documentos digitalizados, 1968–2002. Secretaria Municipal de Educação de Hulha Negra (SMED).

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AGENDA DE EQUIDADE RACIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (2000-2026)

Ligia Gomes Perini - PPGED/UFU - ligia.perini@ufu.br
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - FACED/UFU - cairo@ufu.br

Simpósio Temático: ST4 - Escolas, diferenças e igualdades.

Resumo
Este trabalho apresenta as reflexões iniciais de uma pesquisa de Doutorado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que tem como tema a institucionalização da equidade racial nas políticas educacionais brasileiras entre os anos de 2000 e 2026. Com o objetivo de investigar criticamente a transição de uma abordagem centrada no reconhecimento e no currículo para um modelo de governança estruturado em produção de dados, monitoramento, financiamento e avaliação para a materialização da educação antirracista, a pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e na abordagem do Ciclo de Políticas e em perspectivas críticas decoloniais e de justiça social dialogando com os estudos de Stephen Ball, Jefferson Mainardes, Nancy Fraser, Christian Laval, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Silvio Almeida, Cida Bento. Nesse sentido, este estudo pretende analisar a trajetória e a reconfiguração da agenda de equidade racial na educação brasileira, ao mesmo tempo em que procura evidenciar as tensões decorrentes de racionalidades gerencialistas, dispositivos de responsabilização e mecanismos de financiamento condicionados ao desempenho. Parte-se da compreensão de que tais instrumentos não constituem procedimentos meramente técnicos ou neutros, mas expressam formas específicas de regulação estatal que reconfiguram o sentido político da luta antirracista, deslocando-a do campo da reparação histórica e da justiça social para a lógica da gestão por resultados. Defende-se que a compreensão dessas tensões é fundamental para analisar os limites e as possibilidades da institucionalização da equidade racial nas políticas educacionais contemporâneas.

Palavras–chave: Equidade racial; Financiamento da educação; Políticas educacionais.

Introdução

As desigualdades raciais permanecem entre os principais desafios da educação brasileira e evidenciam que a universalização do acesso à escola não foi suficiente para assegurar condições efetivas de igualdade no direito à educação. Os indicadores educacionais continuam revelando diferenças persistentes entre estudantes negros e brancos quanto ao acesso, à permanência, ao

desempenho e à conclusão da educação básica, demonstrando que as desigualdades produzidas pelo racismo extrapolam a dimensão socioeconômica e se manifestam na organização das instituições educacionais e das políticas públicas (Gelédes; Alana, 2023).

O período compreendido entre 2000 e 2026 marca uma profunda transformação na forma como o Estado brasileiro lida com as desigualdades raciais na educação. No início do século, impulsionado pelas mobilizações pré e pós-Conferência de Durban (2001), e nas demandas dos movimentos negros, o foco recaiu sobre a reparação histórica, culminando na Lei n. 10.639/2003 e nas primeiras políticas de ação afirmativa, de caráter fortemente reivindicatório e curricular.

Contudo, ao longo de duas décadas, a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) evidenciou limites estruturais, culminando em uma reconfiguração da atuação estatal. A partir da década de 2020, e de forma mais contundente com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) em 2024, observa-se a emergência de novos mecanismos de Estado focados na promoção da equidade racial por meio de diagnósticos nacionais, sistemas de monitoramento (Diagnóstico Equidade) e instrumentos de financiamento condicionado (VAAR/FUNDEB e PDDE Equidade).

Essa transição sugere que a equidade racial passou a ser tratada não apenas como questão pedagógica, mas como objeto de governança, avaliação e financiamento. Diante deste cenário de sofisticação dos instrumentos de Estado, a pesquisa busca responder à seguinte questão central: como a educação antirracista no Brasil, entre 2000 e 2026, transitou de uma agenda predominantemente curricular para se consolidar como uma política de governança baseada em evidências, monitoramento de dados e financiamento condicionado, e quais são as tensões, limites e potencialidades dessa nova racionalidade estatal para a efetivação da equidade racial?

Fundamentação teórica

A construção da agenda da equidade racial nas políticas educacionais brasileiras resulta de um longo processo de mobilização protagonizado pelo Movimento Negro, cujas reivindicações tensionaram o Estado brasileiro a reconhecer o racismo como problema público e incorporá-lo às políticas educacionais. Conforme Almeida (2019), o racismo é estrutural porque integra os processos históricos, econômicos, políticos e institucionais responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser entendida como espaço neutro e passa a ser reconhecida como instituição capaz tanto de reproduzir quanto de enfrentar essas estruturas.

A promulgação da Lei n. 10.639/2003 representou um marco ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Mais do que uma alteração curricular, a legislação reconheceu o enfrentamento do racismo como responsabilidade do Estado e demandou ações permanentes na formação docente, na produção de materiais didáticos, na gestão escolar e na organização curricular. Como observa Nilma Lino Gomes (2017), a incorporação da Educação para as Relações Étnico-Raciais

às políticas públicas constituiu uma conquista histórica do Movimento Negro, resultado de décadas de mobilização em torno do reconhecimento, da reparação e da democratização da educação.

Entretanto, a institucionalização dessa agenda revelou limites importantes. Apesar dos avanços normativos, sua implementação permaneceu marcada por descontinuidades administrativas, insuficiência de financiamento, fragilidade na formação docente e ausência de mecanismos permanentes de acompanhamento. Em outras palavras, o reconhecimento jurídico da equidade racial não foi acompanhado, na mesma intensidade, pela construção de instrumentos institucionais capazes de assegurar sua efetivação.

Nesse cenário emerge a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída pela Portaria MEC n. 470, de 14 de maio de 2024. Diferentemente das iniciativas anteriores, a política incorpora mecanismos de planejamento, monitoramento, produção de indicadores, avaliação e financiamento, deslocando a equidade racial para o centro da gestão educacional. Programas como o PDDE Equidade, o Diagnóstico Equidade e sua articulação com instrumentos redistributivos do Fundeb evidenciam a constituição de uma nova arquitetura institucional voltada ao acompanhamento e à indução das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino.

É nesse contexto que esta pesquisa analisa o processo de reestruturação da agenda de equidade racial nas políticas educacionais brasileiras. Parte-se do entendimento de que a institucionalização não consiste apenas na criação de normas e programas, mas na constituição de uma arquitetura institucional composta por mecanismos de financiamento, monitoramento, planejamento e avaliação. Ao mesmo tempo, esse processo ocorre em meio à expansão de racionalidades gerencialistas próprias das reformas contemporâneas do Estado neoliberal, exigindo uma análise crítica sobre seus efeitos para a promoção da justiça racial.

Essa proposição dialoga com Stephen Ball (2006), para quem as políticas educacionais contemporâneas são produzidas por tecnologias de governo que articulam indicadores, financiamento, avaliação e responsabilização, e aproxima-se das reflexões de Christian Laval (2019), que identifica a expansão da racionalidade neoliberal por meio da gestão por resultados e da performatividade. Ao mesmo tempo, fundamenta-se em Nancy Fraser (2007), cuja concepção de justiça social articula reconhecimento, redistribuição e representação, indicando que a ampliação dos instrumentos administrativos não elimina as disputas políticas que historicamente constituíram a agenda de equidade racial.

Metodologia

O percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza documental e analítica, fundamentada na abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes) e em perspectivas críticas decoloniais e de justiça social (Fraser; Almeida), compreendendo:

- Análise documental longitudinal, contemplando marcos normativos e políticos produzidos entre 2000

e 2026, incluindo a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a legislação do novo Fundeb, a Portaria MEC nº 470/2024 e os documentos orientadores da PNEERQ e do PDDE Equidade.

- Análise de dados e indicadores, examinando painéis, diagnósticos e bases produzidas pelo MEC e pelo INEP, com atenção às formas de produção e utilização das evidências na formulação e no monitoramento das políticas.
- Análise do financiamento, por meio do mapeamento dos mecanismos de indução financeira vinculados ao Fundeb e ao PDDE Equidade, buscando compreender sua função na implementação da política de equidade racial.

Os dados serão interpretados mediante análise documental e articulados ao referencial teórico, permitindo identificar permanências, rupturas e tensões na trajetória das políticas de equidade racial entre 2000 e 2026.

Resultados e discussão

Embora esta pesquisa ainda esteja em fase inicial, as interlocuções entre o referencial teórico já evidenciam que a institucionalização da equidade racial nas políticas educacionais brasileiras entre 2000 e 2026 deve ser compreendida como um processo em disputa. Como pontua Jefferson Mainardes (2006; 2018), cuja abordagem do Ciclo de Políticas demonstra que as políticas públicas não se encerram em seus textos legais, sendo continuamente reinterpretadas nos contextos de influência, produção dos textos políticos, prática e resultados.

Nesse contexto, por exemplo, o financiamento assume papel estratégico. Tradicionalmente compreendido como mecanismo de distribuição de recursos, passa também a orientar prioridades governamentais, estimular determinadas agendas e fortalecer capacidades institucionais das redes de ensino. Essa transformação torna-se particularmente evidente quando articulada ao novo Fundeb. A Emenda Constitucional
n. 108/2020 e a Lei n. 14.113/2020 instituíram novas formas de complementação da União, entre elas o Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR), cuja distribuição está condicionada ao cumprimento de critérios relacionados à gestão educacional e à melhoria dos indicadores de aprendizagem.

Embora o VAAR não tenha sido concebido especificamente para promover a equidade racial, sua lógica de financiamento por desempenho produz impactos relevantes sobre as políticas educacionais contemporâneas. Ao vincular parte da complementação financeira ao atendimento de determinados critérios, inaugura-se uma racionalidade em que o financiamento também opera como mecanismo de incentivo à adoção de práticas específicas de gestão.

É nesse ponto que emerge uma das principais tensões discutidas nesta pesquisa. A incorporação de mecanismos de financiamento pode fortalecer a institucionalização da equidade racial ao ampliar recursos, promover planejamento e reduzir a descontinuidade das políticas públicas.

Contudo, também suscita questionamentos acerca dos riscos de subordinar direitos historicamente reivindicados pelo Movimento Negro às lógicas de desempenho, avaliação e responsabilização institucional.

Como observa Christian Laval (2019), a racionalidade neoliberal não se caracteriza apenas pela redução do papel do Estado, mas pela transformação de suas formas de governo mediante dispositivos de avaliação permanente, gestão por resultados e produção de indicadores. Nessa direção, Ball (2016) demonstra que as tecnologias de performatividade convertem metas, indicadores e avaliações em mecanismos de regulação das práticas institucionais, redefinindo prioridades e formas de responsabilização.

Assim, o processo de institucionalização revela uma tensão constitutiva: ao mesmo tempo em que amplia a capacidade estatal de induzir políticas de equidade, incorpora instrumentos característicos do Estado neoliberal e da gestão pública orientada por resultados. Compreender o processo de institucionalização da equidade racial nas políticas educacionais brasileiras exige, portanto, superar interpretações dicotômicas. A política fortalece a institucionalidade da agenda da equidade racial, amplia mecanismos de cooperação federativa e atribui maior centralidade ao financiamento, mas também demanda reflexão crítica sobre as racionalidades que passam a orientar sua implementação.

Considerações finais

Esta pesquisa tem indicado que a incorporação da agenda de equidade racial às políticas educacionais brasileiras contemporâneas não corresponde à efetivação das demandas inscritas na Lei n. 10.639/2003, tampouco representa a superação de seus limites históricos. O que se observa é a reconfiguração das formas de intervenção estatal sobre as desigualdades raciais, marcada pela crescente centralidade de mecanismos de regulação, monitoramento e financiamento condicionado. A partir da década de 2020, a agenda da educação antirracista passa a ser reorganizada por meio de dispositivos como o VAAR/FUNDEB, o PDDE Equidade e a PNEERQ, que articulam a produção de indicadores, o acompanhamento das redes de ensino e a vinculação do acesso a recursos públicos ao cumprimento de determinados critérios.

Embora esses mecanismos contribuam para conferir materialidade institucional ao enfrentamento do racismo e ampliem a responsabilidade do poder público diante das desigualdades raciais, também produzem novas contradições. Ao converter uma reivindicação histórica de justiça racial em objeto de mensuração, controle e regulação administrativa, corre-se o risco de deslocar seu horizonte político e reduzir a educação antirracista ao cumprimento de indicadores, procedimentos burocráticos e critérios dedesempenho. Nessa dinâmica, a luta por reconhecimento, redistribuição e transformação das relações raciais tende a ser absorvida por uma racionalidade gerencial que privilegia a conformidade institucional em detrimento da transformação das estruturas que produzem e reproduzem o racismo.

Referências

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

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 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. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

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

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida**: reflexões críticas sobre a constituição "pós-socialista". São Paulo: Boitempo, 2022.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition?** A political-philosophical exchange. London: Verso, 2003.

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

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019. MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo de pesquisa em política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-18, 2018.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS: A EXPERIÊNCIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NA BAHIA

Leila Soares de Sá 1 –UESC– sa.leila78@yahoo.com.br
Marcelo Gomes da Silva 2 – UESC- mgsilva@uesc.br

Simpósio Temático: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo

O artigo analisa a trajetória do Programa Universidade para Todos (UPT) como política pública educacional voltada à democratização do acesso ao ensino superior na Bahia. Desenvolvido por meio de pesquisa documental, o estudo fundamenta-se em documentos oficiais e em produções acadêmicas sobre os cursinhos populares e o UPT, buscando compreender sua constituição histórica, seus fundamentos institucionais e sua contribuição para a ampliação das oportunidades educacionais de estudantes da rede pública. A discussão evidencia que os cursinhos populares desempenharam papel relevante na construção de experiências educativas comprometidas com a inclusão social, a formação cidadã e o enfrentamento das desigualdades de acesso à universidade, influenciando a formulação de políticas públicas voltadas à democratização do ensino superior. Nesse contexto, o UPT consolida-se como uma política educacional que articula educação básica e ensino superior, ultrapassando a função de preparação para processos seletivos ao fortalecer trajetórias formativas e ampliar as possibilidades de ingresso na universidade. A análise dos documentos normativos e dos estudos selecionados demonstra que a institucionalização do programa representa a incorporação de demandas historicamente construídas por diferentes atores sociais em defesa do direito à educação. Conclui-se que o UPT constitui uma experiência relevante no campo das políticas públicas educacionais, contribuindo para a redução das desigualdades de acesso ao ensino superior e reafirmando a educação como direito social. O estudo também aponta a necessidade de aprofundar investigações sobre as práticas educativas desenvolvidas no âmbito do programa e seus impactos nas trajetórias dos estudantes participantes.

Palavras-chave: História da Educação; Programa Universidade para Todos; Políticas Públicas Educacionais.

Introdução

Nas últimas décadas, a democratização do acesso ao ensino superior tornou-se um dos principais desafios das políticas públicas educacionais brasileiras. Em resposta às históricas desigualdades sociais, econômicas e raciais que marcaram a educação no país, diferentes iniciativas passaram a ampliar as oportunidades de ingresso de estudantes oriundos da escola pública, entre elas os cursinhos pré-vestibulares populares e programas governamentais voltados à preparação para o ensino superior (ROCHA, 2009). Na Bahia, destaca-se o Programa Universidade para Todos (UPT), desenvolvido pela Secretaria da Educação em parceria com as universidades públicas, consolidando-se como uma importante política de fortalecimento da educação básica e de expansão das possibilidades de ingresso na educação superior.

Compreender o UPT requer ultrapassar a perspectiva de uma ação destinada apenas à preparação para exames seletivos. Sua trajetória vincula-se às experiências dos cursinhos populares e às reivindicações dos movimentos sociais em defesa do direito à educação. Nesse contexto, os cursinhos populares constituíram experiências educativas voltadas não apenas à preparação acadêmica, mas também à formação cidadã e ao fortalecimento do pertencimento das camadas populares. Tais movimentos, expandidos na década de 1980 sob o impulso da redemocratização (CAMARGO, 2009), ultrapassaram a finalidade imediata dos vestibulares ao constituírem ambientes de acolhimento e valorização das trajetórias dos estudantes (CAMPAGNI, 2022). Ademais, contribuíram para adensar as discussões sobre desigualdades raciais e ações afirmativas, evidenciando que a inclusão na universidade depende do enfrentamento de processos históricos de exclusão (ROCHA, 2009).

A aproximação com essa temática também se relaciona à minha própria trajetória formativa, marcada pela experiência como estudante em cursinhos populares e, posteriormente, pela atuação no Programa Universidade para Todos, na condição de monitora de ensino. Essas vivências possibilitaram compreender que tais espaços educativos transcendem a preparação técnica, constituindo experiências que fortalecem expectativas e aproximam os estudantes da universidade pública. Essa inserção contribuiu para a construção do olhar investigativo sobre o UPT enquanto política pública educacional.

Este artigo vincula-se à pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGE/UESC). Considerando que a investigação empírica se encontra em fase inicial, a análise concentra-se no percurso histórico, nos fundamentos legais e na contribuição do programa para a democratização do acesso, a partir de pesquisa documental e bibliográfica.

Desse modo, o artigo tem como objetivo discutir a trajetória do UPT, considerando seu processo de constituição e consolidação como política pública educacional na Bahia. Especificamente, busca-se contextualizar a influência dos cursinhos populares no programa, discutir seu processo de institucionalização estatal e analisar as diretrizes oficiais que orientam seu

funcionamento.

Além desta introdução, o artigo está organizado em seções textuais estruturadas. A primeira aborda o percurso histórico dos cursinhos populares e sua relação com a constituição do Programa Universidade para Todos. Na segunda, discute-se a trajetória do UPT e seu processo de consolidação como política pública educacional no Estado da Bahia. Em seguida, são detalhados os aspectos metodológicos que fundamentam a análise documental. Na sequência, desenvolvem-se os resultados e as discussões da pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais, evidenciando a relevância do UPT como política pública voltada à democratização do acesso ao ensino superior.

Da experiência dos cursinhos populares à consolidação do programa universidade para todos (UPT)

A ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil não pode ser compreendida apenas a partir das políticas públicas implementadas nas primeiras décadas do século XXI. Antes da institucionalização de programas governamentais voltados à democratização da educação, diferentes iniciativas da sociedade civil já buscavam enfrentar as desigualdades historicamente produzidas no acesso às universidades públicas. Entre tais ações, destacam-se os cursinhos pré-vestibulares populares, que se consolidaram como importantes espaços de formação, mobilização social e defesa do direito à educação.

Embora existam registros de experiências anteriores, a expansão e a visibilidade desses projetos consolidaram-se a partir da década de 1980, impulsionadas pelo processo de redemocratização do país (CAMARGO, 2009). Em contraposição aos modelos tradicionais de preparação para exames, essas experiências apresentavam uma proposta educativa que articulava conteúdos acadêmicos, participação coletiva e compromisso social, compreendendo o ingresso na universidade como uma dimensão indissociável da democratização educacional.

Ao analisar experiências desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro, Rocha (2009) demonstra que diversos cursinhos populares ultrapassavam a dimensão preparatória, constituindo-se como espaços de debate sobre identidade, pertencimento e enfrentamento do racismo. Dessa forma, essas iniciativas contribuíram para ampliar a compreensão da educação como direito social e para fortalecer reivindicações em favor da democratização do ensino superior.

Nas décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 1990, essas iniciativas passaram a dialogar de maneira mais intensa com o poder público. Conforme assinala Camargo (2009), muitos cursinhos populares foram incorporados a programas governamentais ou estabeleceram parcerias com universidades e órgãos públicos, processo que possibilitou maior alcance das ações, embora também tenha produzido desafios relacionados à preservação de seus princípios de autonomia e participação social.

Campagni (2022) observa que esse movimento evidencia as tensões entre a institucionalização dessas experiências e a manutenção de sua identidade como espaços de educação popular.

Nesse contexto, a criação do Programa Universidade para Todos (UPT) representa um importante marco na transformação de demandas historicamente construídas pela sociedade civil em política pública educacional na Bahia. Criado em 2003, inicialmente vinculado ao Programa Faz Universitário**,** por meio do Decreto Estadual nº 8.583/2003, o UPT incorporou princípios historicamente defendidos pelos cursinhos populares, reafirmando o compromisso com a ampliação das oportunidades educacionais para estudantes da escola pública e com a redução das desigualdades de acesso ao ensino superior.

Essa trajetória permite compreender que políticas públicas educacionais voltadas à democratização do acesso ao ensino superior não surgem de forma espontânea, mas resultam de processos históricos marcados pela atuação de movimentos sociais, organizações comunitárias e diferentes sujeitos comprometidos com a defesa do direito à educação. Sob essa perspectiva, a institucionalização do UPT representa uma resposta a essas demandas historicamente construídas, corroborando a análise de Sousa (2019) de que o programa constitui uma política educacional voltada à redução das barreiras de ingresso no ensino superior e ao fortalecimento da articulação entre a educação básica e a universidade.

Programa universidade para todos (UPT): trajetória e consolidação como política pública educacional

O Programa Universidade para Todos (UPT) foi criado em 2003, em um contexto marcado pela ampliação do debate sobre o direito à educação e pela crescente reivindicação de políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior. Conforme analisa Sousa (2019), sua criação esteve diretamente relacionada às demandas sociais pela ampliação das oportunidades educacionais para estudantes das classes populares. Ao incorporar experiências historicamente desenvolvidas pelos cursinhos populares ao âmbito governamental, a Bahia transformou uma reivindicação da sociedade civil em uma política pública voltada à ampliação das possibilidades de ingresso de estudantes da rede pública na educação superior.

Inicialmente vinculado ao Programa Faz Universitário, por meio do Decreto Estadual nº 8.583/2003, o UPT consolidou-se como uma das principais iniciativas do Estado da Bahia destinadas à preparação de estudantes da rede pública para o ingresso no ensino superior. Esse processo de institucionalização foi fortalecido pelo Decreto Estadual nº 20.004/2020, que regulamentou o programa, reafirmando seu compromisso com a democratização do acesso à universidade, a inclusão social e a articulação entre a educação básica e o ensino superior.

Ao longo de sua trajetória, o UPT ampliou sua atuação e consolidou-se como uma política educacional voltada ao fortalecimento das aprendizagens, à ampliação das oportunidades educacionais e à democratização do acesso ao ensino superior. Sua continuidade ao longo dos anos possibilitou a expansão de suas ações em diversos territórios baianos, fortalecendo sua contribuição para a educação pública e para a inclusão de estudantes oriundos da rede pública no ensino superior.

Além de atender esse público, o programa também desempenha um importante papel na

formação de estudantes universitários que atuam como monitores/as, proporcionando experiências de iniciação à docência, aproximação com a realidade da escola pública e fortalecimento da formação docente. Essa trajetória de consolidação institucional foi reafirmada pelo Decreto Estadual nº 20.004, de 21 de setembro de 2020, que regulamentou o programa, definiu seus princípios, objetivos e formas de organização e reafirmou seu compromisso com a articulação entre a educação básica e a educação superior.

Essa compreensão aproxima-se das análises de Teixeira (2023), ao considerar o UPT como uma política que apresenta características de ação afirmativa, na medida em que busca ampliar oportunidades para grupos que tiveram menor presença no ensino superior. Para a autora, o programa ultrapassa a preparação para exames ao contribuir para o fortalecimento das trajetórias educacionais dos participantes e para a construção de expectativas relacionadas à formação universitária.

A dimensão formativa presente no UPT também dialoga com a compreensão de educação defendida por Freire (1996), ao reconhecer o processo educativo como espaço de construção da autonomia, reflexão crítica e participação dos sujeitos em sua realidade. Essa perspectiva também se aproxima de hooks (2017), que compreende a educação como prática comprometida com a escuta, a valorização das experiências dos estudantes e a construção de espaços de transformação.

Dessa forma, o Programa Universidade para Todos pode ser compreendido como resultado de um processo histórico em que experiências educativas populares, demandas sociais e ações institucionais se articulam na construção de estratégias voltadas à democratização do ensino superior. Sua permanência ao longo de mais de duas décadas evidencia a relevância de políticas públicas que buscam reduzir desigualdades educacionais e ampliar possibilidades de acesso à universidade.

Metodologia

Este estudo fundamenta-se na pesquisa documental, de abordagem qualitativa, tendo como foco o Programa Universidade para Todos (UPT) enquanto política pública educacional. O percurso investigativo baseou-se no levantamento e no exame de fontes que abordam os cursinhos populares, a democratização do acesso ao ensino superior e as diretrizes do programa. Esse corpus incluiu tanto a produção acadêmica acumulada sobre o tema, como dissertações e artigos científicos, quanto as normativas oficiais que regem a ação da Secretaria da Educação da Bahia.

O objetivo dessa imersão documental foi compreender o processo de constituição histórica do UPT, seus fundamentos e sua inserção nas políticas voltadas à inclusão educacional. O tratamento analítico estabeleceu um diálogo entre a legislação regulamentadora, os referenciais teóricos mobilizados e o histórico da educação popular. Essa articulação permitiu analisar a política em sua dimensão institucional, evidenciando seu papel na ampliação das oportunidades para estudantes da rede pública.

Nessa perspectiva, a investigação prescindiu da avaliação de indicadores quantitativos, tais como índices de aprovação ou estatísticas de ingresso universitário. Seu propósito consistiu em apreender o programa a partir de sua trajetória de constituição, de seus fundamentos legais e de sua contribuição para o enfrentamento das desigualdades no sistema educacional.

Resultados e discussões

A análise dos documentos permitiu compreender que o Programa Universidade para Todos (UPT) integra um movimento mais amplo de ampliação das políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior na Bahia. As fontes examinadas evidenciam que sua criação respondeu às demandas sociais pela ampliação das oportunidades educacionais para estudantes da rede pública, incorporando reivindicações historicamente construídas pela sociedade civil às políticas educacionais implementadas no estado.

Essa compreensão encontra respaldo na trajetória dos cursinhos populares, que se consolidaram como importantes espaços de mobilização social e defesa do direito à educação. Conforme discutem Camargo (2009) e Campagni (2022), essas experiências contribuíram para ampliar o debate sobre o acesso à universidade, articulando preparação acadêmica, formação cidadã e enfrentamento das desigualdades educacionais. Nessa perspectiva, o UPT pode ser compreendido como uma política pública que

institucionaliza princípios e práticas historicamente construídos no âmbito da educação popular.

A documentação analisada evidencia, ainda, o processo de consolidação institucional do programa. Inicialmente vinculado ao Programa Faz Universitário e, posteriormente, regulamentado pelo Decreto Estadual nº 20.004/2020, o UPT passou a contar com princípios, objetivos e diretrizes próprios, reafirmando seu compromisso com a ampliação das oportunidades educacionais, a inclusão social e a articulação entre a educação básica e o ensino superior.

A interpretação desses documentos dialoga com Sousa (2019), que compreende o UPT como uma política pública voltada ao enfrentamento das desigualdades que historicamente dificultam o ingresso de estudantes da escola pública na universidade. Na mesma direção, Teixeira (2023) destaca que o programa apresenta características de uma política afirmativa ao ampliar as oportunidades educacionais para grupos historicamente sub-representados no ensino superior.

Outro aspecto evidenciado pela análise refere-se ao caráter formativo do programa. Os documentos demonstram que sua atuação não se restringe ao apoio para o ingresso na universidade, mas contempla ações voltadas ao fortalecimento das aprendizagens, à construção de projetos de vida e à aproximação entre a educação básica e o ensino superior. Destaca-se, ainda, a participação de estudantes universitários como monitores, favorecendo experiências de formação docente e fortalecendo a articulação entre universidade e escola pública.

Assim, os resultados permitem compreender o Programa Universidade para Todos como uma política pública educacional construída em diálogo com demandas historicamente formuladas pela sociedade e comprometida com a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior. Sua trajetória demonstra a relevância de iniciativas que articulam inclusão educacional, equidade e fortalecimento da educação pública, evidenciando a contribuição do UPT para o campo das políticas públicas educacionais na Bahia.

Considerações finais

O presente estudo analisou o Programa Universidade para Todos (UPT) como uma política pública educacional voltada à democratização do acesso ao ensino superior na Bahia. A análise documental permitiu compreender que sua constituição está vinculada a um processo histórico de ampliação das oportunidades educacionais, incorporando demandas sociais e experiências desenvolvidas pelos cursinhos populares, posteriormente institucionalizadas no âmbito das políticas educacionais do estado.

Os documentos oficiais e a produção acadêmica examinados evidenciaram que o UPT se consolidou como uma iniciativa voltada à ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior para estudantes da rede pública. Mais do que uma ação destinada à preparação para os processos seletivos, o programa articula diferentes dimensões da formação educacional, fortalece a relação entre a educação básica e a educação superior e amplia as oportunidades formativas oferecidas aos seus participantes.

Os resultados também evidenciam a relevância do UPT no contexto das políticas públicas educacionais baianas, ao demonstrar seu compromisso com a inclusão educacional, a equidade e a ampliação do direito à educação. Nesse sentido, o estudo contribui para compreender a trajetória histórica do programa, seus fundamentos institucionais e sua importância para o fortalecimento das políticas de democratização do acesso ao ensino superior.

Desse modo, o estudo contribui para compreender os fundamentos institucionais e a importância do UPT para o fortalecimento da equidade educacional baiana. A continuidade da pesquisa permitirá aprofundar tais análises, de modo que os conhecimentos produzidos colaborem com o adensamento teórico e prático das discussões sobre a inclusão no ensino superior.

Referências

BAHIA. Decreto nº 8.583, de 29 de maio de 2003. Institui o Programa Universidade para Todos no âmbito do Programa Faz Universitário. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2003.

BAHIA. Decreto nº 20.004, de 16 de setembro de 2020. Regulamenta o Programa Universidade para Todos (UPT). Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2020.

CAMARGO, Fernanda Furtado. Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP: alguns condicionantes à sua criação e transformação. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

CAMPAGNI, Caroline Rocha. Cursinhos populares enquanto ação afirmativa: um estudo de caso. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Rio Claro, 2022.

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

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

ROCHA, Carmem Sílvia Moretzsohn. Classificação étnico-racial e ações afirmativas no contexto do vestibular. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2009.

SOUSA, Erivan Coqueiro. Contribuições do curso pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT), como política pública, para o acesso de estudantes de Aracatu-BA ao ensino superior. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

TEIXEIRA, Rosa Helena Ribeiro. O Programa Universidade Para Todos (UPT): política afirmativa de preparação para o acesso à educação superior do Estado da Bahia. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFU

Vívian Santos de Oliveira Passos - SME
vivian.passos@cemepe.sme.udi.br

Simpósio Temático: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
Este trabalho apresenta e discute resultados de uma pesquisa de mestrado concluída, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação PPGED-UFU, que analisou como a educação antirracista foi abordada nas dissertações e teses produzidas pelos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período de 2018 a 2023. Desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise documental, a investigação examinou oito dissertações e teses selecionadas no Repositório Institucional da UFU, buscando compreender os referenciais teóricos mobilizados, as perspectivas analíticas adotadas e as contribuições dessas produções para o debate sobre a educação antirracista. Os resultados evidenciaram que as pesquisas analisadas apresentam consistente densidade teórica e importantes contribuições para a compreensão do racismo estrutural, para a reafirmação da Lei nº 10.639/2003 como marco político-pedagógico e para a valorização do protagonismo negro e das epistemologias insurgentes. Contudo, quando consideradas em relação ao conjunto da produção da pós-graduação da área de Ciências Humanas da UFU, essas pesquisas mostraram-se quantitativamente muito reduzidas, revelando que a educação antirracista permanece como uma temática periférica na agenda investigativa da instituição. Conclui-se que, embora ainda incipiente em termos quantitativos, essas produções constituem um importante campo de resistência e de produção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de ampliar as pesquisas e fortalecer o compromisso institucional da UFU com a educação antirracista.

Palavras-chave: Educação antirracista; Pós-graduação; Relações étnico-raciais.

-

Introdução

A educação antirracista tem ocupado lugar de crescente relevância no debate educacional brasileiro, impulsionada pelas reivindicações históricas do Movimento Negro, pelo fortalecimento das pesquisas sobre as relações étnico-raciais e pela implementação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial. Nesse cenário, a Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei

nº 11.645/2008, representa um marco político e educacional ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. Contudo, a efetivação desses dispositivos legais ultrapassa a dimensão normativa, exigindo processos formativos, práticas pedagógicas e produção de conhecimentos comprometidos com o enfrentamento do racismo e com a construção de uma educação orientada pelos princípios da justiça e da equidade social.

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um processo de humanização e emancipação dos sujeitos, fundamentado em Freire (1968), para quem educar constitui um direito antropológico fundamental, e em hooks (2001), que concebe a educação como prática de liberdade comprometida com a superação das diferentes formas de opressão. Sob esse entendimento, a educação antirracista não se restringe à inserção de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, mas configura-se como um projeto político-pedagógico voltado à transformação das relações sociais produzidas pelo racismo estrutural.

Essa perspectiva dialoga com Ribeiro (2019), ao defender que o enfrentamento do racismo exige uma postura ativa diante das desigualdades racialmente produzidas, e com Gomes (2017), que compreende a educação antirracista como parte das lutas históricas do Movimento Negro pela valorização das identidades negras, pela democratização do conhecimento e pela construção de uma sociedade efetivamente plural. Nessa direção, a universidade assume papel estratégico na produção de conhecimentos capazes de problematizar os mecanismos de reprodução do racismo e de fortalecer práticas educativas comprometidas com a justiça racial.

Inserido nesse contexto, este trabalho apresenta e discute resultados de uma pesquisa de mestrado concluída, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A investigação analisou como a educação antirracista foi abordada nas dissertações e teses produzidas pelos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas da instituição entre 2018 e 2023, período delimitado pela publicação da Resolução CONSUN/UFU nº 13/2018, que instituiu a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais da universidade.

Ao mapear essas produções, a investigação buscou compreender os referenciais teóricos mobilizados, as perspectivas analíticas adotadas e as contribuições desses estudos para o debate sobre a educação antirracista na UFU. Assim, este trabalho apresenta e discute resultados que evidenciam, de um lado, a relevância das pesquisas analisadas para a compreensão do racismo estrutural e para o fortalecimento da educação antirracista e, de outro, revelam que, diante do conjunto da produção da pós-graduação da área de Ciências Humanas da instituição, essa temática ainda ocupa um lugar periférico na agenda investigativa da universidade.

O percurso investigativo

Os resultados apresentados neste trabalho decorrem de uma pesquisa de mestrado concluída, de abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica e na análise documental. Para responder ao objetivo proposto, desenvolveu-se uma investigação sobre como a

educação antirracista foi abordada nas dissertações e teses produzidas pelos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), entre 2018 e 2023, compreendendo a produção acadêmica como espaço de construção, circulação e disputa de conhecimentos.

Do ponto de vista epistemológico, a investigação foi orientada pelo pensamento decolonial, adotado como perspectiva analítica para compreender as relações entre produção do conhecimento, colonialidade e educação. Conforme argumenta Quijano (2005), a colonialidade ultrapassa o período histórico da colonização e permanece estruturando relações de poder e formas de produção do conhecimento. Em diálogo com essa compreensão, Maldonado-Torres (2020), Mignolo (2008) e Walsh (2009) defendem a necessidade de reconhecer epistemologias historicamente subalternizadas e ampliar as possibilidades de produção científica para além dos referenciais eurocêntricos.

O corpus foi constituído por dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas da UFU. O recorte temporal compreendeu o período de 2018 a 2023, tomando como marco inicial a publicação da Resolução CONSUN/UFU nº 13/2018, que instituiu a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais da universidade. O levantamento foi realizado no Repositório Institucional da UFU por meio dos descritores "Educação Antirracista" e "Escola Antirracista", identificando inicialmente 80 trabalhos. Após a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e, quando necessário, de seções específicas dos estudos, foram selecionadas oito produções diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa.

A análise das dissertações e teses foi conduzida de forma sistemática, considerando objetivos, referenciais teóricos, metodologia, marcos legais, concepções de educação antirracista e principais resultados apresentados pelos estudos. À luz do referencial decolonial, foram construídas categorias analíticas que orientaram a interpretação do corpus, organizadas em três eixos: **(I)** concepções de racismo estrutural; **(II)** lugar atribuído à Lei nº 10.639/2003; e **(III)** protagonismo negro na construção da educação antirracista. Essas categorias fundamentam a discussão dos resultados apresentada na seção seguinte.

O que revelam as produções acadêmicas sobre educação antirracista?

A análise das dissertações e teses revelou que, embora quantitativamente reduzidas, essas produções evidenciam a construção de um campo investigativo em desenvolvimento, marcado pelo compromisso com o enfrentamento do racismo e com a transformação das práticas educativas.

Apesar da diversidade dos objetos investigados, as pesquisas convergem ao compreender a educação antirracista como um projeto ético, político e pedagógico.. Esse movimento é sustentado por referenciais que problematizam a colonialidade do conhecimento e reafirmam a valorização de epistemologias historicamente marginalizadas, evidenciando a aproximação das produções

analisadas com autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, bell hooks, Catherine Walsh, Aníbal Quijano e Sueli Carneiro.

Um dos aspectos mais recorrentes nas produções refere-se à formação docente, compreendida como condição para a consolidação da educação antirracista. As pesquisas analisadas defendem a revisão dos currículos das licenciaturas, a ampliação das referências bibliográficas e a incorporação de saberes produzidos por intelectuais negros, indígenas e latino-americanos. Nessa direção, Silva, I. J. (2021) afirma:

Desse modo, podemos propor um currículo que dialogue com a decolonialidade [...] compondo o arcabouço bibliográfico do curso para que coexistam produções de autoras/es negras/os, não negras/os e indígenas [...] desconstruindo propostas que sustentam a hierarquização de alguns saberes e marginalizam tantos outros [...] (Silva, I. J., 2021, p. 97).

Essa proposição evidencia que a formação antirracista pressupõe a revisão das bases epistemológicas que orientam a produção e a circulação do conhecimento, deslocando o currículo de uma perspectiva centrada em conteúdos para uma compreensão comprometida com a justiça racial e epistêmica.

Outro eixo recorrente nas pesquisas refere-se aos materiais didáticos. A análise do corpus demonstrou que as investigações ultrapassam a discussão sobre representatividade, problematizando os discursos que sustentam a produção das desigualdades raciais no contexto escolar. Essa perspectiva é sintetizada por Silva, B. A. (2021), ao defender que a análise dos livros didáticos deve considerar "a construção ideológica existente por trás das representações preta e indígena", compreendendo esse material como "uma fonte transgressora de uma estrutura que mantém o racismo estrutural" (Silva, B. A., 2021, p. 39).

As análises realizadas permitem afirmar que a produção acadêmica investigada amplia o debate sobre as relações étnico-raciais e contribui para o fortalecimento da educação antirracista na UFU. A articulação entre formação docente, currículo, materiais didáticos e valorização de epistemologias historicamente silenciadas revela a consistência teórica dessas pesquisas. Entretanto, seu reduzido número demonstra que esse campo investigativo ainda se encontra em construção, indicando a necessidade de ampliar a produção acadêmica sobre a temática na instituição.

O reconhecimento do racismo estrutural nas produções analisadas

Os estudos analisados evidenciaram que o reconhecimento do racismo estrutural constitui um dos principais elementos articuladores da produção acadêmica sobre educação antirracista. Ainda que nem todas as pesquisas utilizem explicitamente essa expressão, o conjunto das produções compreende o racismo como um fenômeno que organiza relações sociais, educacionais e epistemológicas, afastando-se de interpretações que o restringem a práticas individuais ou episódios isolados. Esse entendimento dialoga com a perspectiva decolonial adotada na pesquisa, segundo a

qual a colonialidade do poder (Quijano, 2005) permanece estruturando as hierarquias raciais e os modos de produção do conhecimento na contemporaneidade.

O exame do corpus também revelou um deslocamento importante nas pesquisas mais recentes. Enquanto estudos anteriores já denunciavam a permanência das desigualdades raciais, as produções desenvolvidas a partir de 2021 passam a relacionar de forma mais explícita racismo estrutural, colonialidade, currículo, formação docente e materiais didáticos. Essa compreensão é sintetizada por Silva, B. A. (2021), ao afirmar que a educação de um país consolidado às bases do racismo estrutural sofre influências muito fortes com relação ao processo histórico colonial da América Latina [...], os quais foram agrupados por Quijano (2005) como um pilar denominado colonialidade do poder (Silva, B. A., 2021, p. 34).

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Almeida (2018), ao compreender o racismo como elemento constitutivo da própria organização social, e evidencia que o enfrentamento das desigualdades raciais exige a revisão das bases epistemológicas que orientam a produção e a circulação do conhecimento escolar.

Outro aspecto recorrente nas produções analisadas refere-se à compreensão de que reconhecer o racismo estrutural não implica neutralizá-lo, mas constitui condição para a construção de práticas educativas antirracistas. Resende (2022) sintetiza essa perspectiva ao afirmar: "Ter a consciência de que o racismo é estrutural e estruturante das relações na sociedade brasileira pode dar a falsa impressão de que não é possível combatê-lo, o que não é verdade." (Resende, 2022).

Em diálogo com Kilomba (2019), essa compreensão desloca o debate da simples denúncia para a construção de estratégias de enfrentamento, reafirmando a educação como espaço de transformação das relações raciais.

Na mesma direção, Machado (2023) problematiza os limites das conquistas legais ao demonstrar que políticas públicas, embora fundamentais, não produzem mudanças efetivas quando permanecem submetidas às lógicas do racismo estrutural. Como afirma a autora, esse estatuto representa um grande avanço enquanto política pública, conquanto cabe refletir se realmente há esta 'igualdade' de oportunidade, uma vez que o racismo estrutural arraigado na sociedade atua de forma incisiva nas mentes, hábitos e atitudes da sociedade (Machado, 2023, p. 86).

Os estudos analisados convergem ao demonstrar que o reconhecimento do racismo estrutural constitui condição indispensável para a construção da educação antirracista. Mais do que caracterizar um fenômeno social, as pesquisas evidenciam que compreender o racismo em sua dimensão estrutural amplia as possibilidades de construção de currículos, práticas pedagógicas e processos formativos comprometidos com a justiça racial.

A Lei nº 10.639/2003: entre a conquista legal e os desafios de sua materialização

A leitura analítica do corpus revelou amplo reconhecimento da Lei nº 10.639/2003 como um marco político e educacional para a consolidação da educação antirracista. As produções analisadas

convergem ao afirmar que sua promulgação representou uma conquista histórica do Movimento Negro ao reconhecer a necessidade de incluir a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Entretanto, os resultados da pesquisa evidenciam que a existência da legislação, por si só, não assegura transformações nas práticas educativas, exigindo investimentos contínuos na formação docente, na revisão curricular e na produção de materiais didáticos comprometidos com a equidade racial.

Nesse sentido, as pesquisas analisadas demonstram que a implementação da Lei nº 10.639/2003 depende da superação de concepções que restringem seu cumprimento à inclusão pontual de conteúdos ou à realização de atividades em datas comemorativas. Ao contrário, a legislação é compreendida como um instrumento de reorganização das práticas pedagógicas e das formas de produção do conhecimento, em consonância com perspectivas decoloniais e antirracistas.

Essa compreensão é evidenciada por Machado (2023), ao problematizar os limites das políticas públicas quando dissociadas das estruturas sociais que sustentam as desigualdades raciais: "Esse estatuto representa um grande avanço enquanto política pública, conquanto cabe refletir se realmente há esta 'igualdade' de oportunidade, uma vez que o racismo estrutural arraigado na sociedade atua de forma incisiva nas mentes, hábitos e atitudes da sociedade. Outro questionamento é se apenas a igualdade de oportunidades é suficiente para garantir ao povo negro a reparação histórica tão urgente e necessária para que se alcance os ideais de sociedade almejados." (Machado, 2023, p. 86).

A análise do corpus demonstra que essa reflexão ultrapassa a discussão sobre a legislação em si e evidencia um entendimento compartilhado entre as pesquisas: a efetivação da Lei nº 10.639/2003 requer mudanças estruturais na formação de professores, nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas escolares. Assim, a legislação deixa de ser compreendida apenas como um dispositivo normativo e passa a constituir um referencial político-pedagógico para a construção de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo.

A análise desenvolvida evidencia que a Lei nº 10.639/2003 permanece como um dos principais referenciais das produções acadêmicas investigadas. Sua relevância, contudo, ultrapassa a dimensão normativa, ao impulsionar processos formativos e práticas educativas orientados pela justiça racial e pelo enfrentamento do racismo.

Protagonismo negro e epistemologias insurgentes: contribuições para a construção da educação antirracista

A consolidação da educação antirracista ultrapassa a denúncia das desigualdades raciais e se expressa no reconhecimento do protagonismo negro como elemento estruturante da produção do conhecimento. Um dos principais resultados da pesquisa foi identificar que as produções analisadas reconhecem a população negra não apenas como objeto de investigação, mas como sujeito produtor de saberes, valorizando as experiências, as memórias e as lutas do Movimento Negro como

fundamentos para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça racial.

Essa compreensão dialoga com Gomes (2017), para quem o Movimento Negro constitui um educador coletivo, produtor de conhecimentos capazes de tensionar perspectivas cristalizadas e ampliar as possibilidades de compreensão da sociedade brasileira. Em consonância com essa perspectiva, as pesquisas analisadas evidenciam a ampliação da presença de intelectuais negros como referências teóricas e o reconhecimento de epistemologias afro-diaspóricas e decoloniais como fundamentais para a construção da educação antirracista.

Entre as produções analisadas, esse movimento é sintetizado por Silva, I. J. (2021), ao defender a reorganização da formação docente a partir da ampliação do repertório epistemológico: "...compondo o arcabouço bibliográfico do curso para que coexistam produções de autoras/es negras/os, não negras/os e indígenas de diversas partes do mundo e, em específico, da América Latina; desconstruindo propostas que sustentam a hierarquização de alguns saberes e marginalizam tantos outros [...]." (Silva, I. J., 2021, p. 97).

Essa evidência demonstra que o protagonismo negro, nas produções analisadas, não se limita à ampliação da representatividade, mas se materializa na valorização de autorias negras, na revisão dos referenciais teóricos e no reconhecimento de outros modos de produzir conhecimento. Assim, os resultados da pesquisa indicam que o fortalecimento da educação antirracista depende também de uma transformação epistemológica, capaz de romper com a centralidade exclusiva de perspectivas eurocentradas e reafirmar a legitimidade de saberes historicamente silenciados.

Considerações finais

Este trabalho apresentou resultados de uma pesquisa de mestrado concluída sobre a educação antirracista na produção acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A investigação analisou dissertações e teses produzidas pelos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas entre 2018 e 2023, identificando contribuições relevantes para a compreensão do racismo estrutural, da Lei nº 10.639/2003 e do protagonismo negro na construção da educação antirracista.

Os resultados revelaram que as pesquisas analisadas apresentam consistente densidade teórica e importantes contribuições para esse campo. Contudo, quando consideradas em relação ao conjunto da produção da pós-graduação da área de Ciências Humanas da UFU, elas ainda são quantitativamente muito reduzidas, revelando que a temática permanece periférica na agenda investigativa da universidade. Embora existam avanços importantes, a educação antirracista ainda não ocupa um lugar compatível com sua relevância social, política e educacional na produção científica da instituição.

Com base nesse percurso investigativo, a pesquisa apontou algumas direções para o fortalecimento da educação antirracista na própria UFU, entre elas a ampliação da presença da temática nos currículos das licenciaturas, a valorização de intelectuais negros como referenciais

teóricos das pesquisas acadêmicas e o fortalecimento de processos de formação inicial e continuada que promovam uma compreensão crítica das relações étnico-raciais e do racismo estrutural, articulando universidade e Educação Básica na produção de conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade educacional.

Por fim, conclui-se que as dissertações e teses analisadas constituíram importantes referências para o fortalecimento da educação antirracista na UFU. Entretanto, seu reduzido número demonstra que essas iniciativas permanecem mais como experiências pontuais do que como expressão de um campo de investigação consolidado na instituição. Ampliar a produção acadêmica sobre essa temática significa, portanto, mais do que aumentar o número de pesquisas: implica assumir um compromisso institucional com a revisão de paradigmas epistemológicos, com a valorização de saberes historicamente marginalizados e com a produção de conhecimentos comprometidos com o enfrentamento das desigualdades raciais.

Referências

ALMEIDA, Marcos Antônio Silva de. *A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e o ingresso nas universidades públicas como mecanismo de política pública antirracista*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 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.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze;
MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade: o lado oculto da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 1-18, out. 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RESENDE, Maria Joana Costa Muniz de. *O ensino de história e da cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais: um estudo na Educação de Jovens e Adultos (CESEC, Uberlândia, MG, Brasil)*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

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

SILVA, Brunna Alves da. *Relações étnico-raciais na alfabetização científica: contextos do livro didático de Ciências no ensino fundamental*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, Ishangly Juana da. *Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. In: WALSH, Catherine; LEONE, Consuelo; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Interculturalidade, decolonização e educação*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 21-38.

INFÂNCIAS, CULTURAS INDÍGENAS E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Duartina Ana Dias- Secretaria Municipal de Uberlândia/Universidade Federal de Uberlândia – duartinadias@gmail.com
Weslley Avellar Vendola- Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - weslley.vendola@alumni.usp.br

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido com crianças de três e quatro anos de idade de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Uberlândia/MG, durante o primeiro semestre de 2026. O projeto teve como objetivo promover aproximações das crianças com elementos das culturas indígenas brasileiras por meio de brincadeiras, narrativas, experiências estéticas, práticas corporais e interações com elementos da natureza. Fundamentado nos pressupostos da Educação Infantil como espaço de produção de culturas infantis, da educação para as relações étnico-raciais e da educação ambiental crítica, este estudo demonstra possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização dos conhecimentos dos povos originários e com a superação de representações estereotipadas sobre as populações indígenas. As experiências envolveram contação de histórias, construção representativa de ocas e canoas, brincadeiras de pescaria, exploração de argila, vivências culinárias e apreciação do carimbó. Os registros pedagógicos evidenciaram processos de participação, ampliação do repertório cultural das crianças, fortalecimento das interações e desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade cultura. Considera-se que projetos dessa natureza podem contribuir para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, para o fortalecimento de práticas antirracistas na Educação Infantil e para a construção de experiências sensíveis e significativas na infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Povos Indígenas; Educação Antirracista.

Introdução

As discussões acerca da implementação da Lei nº 11.645/2008 evidenciam que, apesar dos avanços normativos, a abordagem das histórias e culturas indígenas na educação básica ainda ocorre, muitas vezes, de forma pontual, folclorizada e marcada por representações estereotipadas. Na Educação Infantil, esses desafios tornam-se ainda mais evidentes, considerando a escassez de materiais pedagógicos específicos e a persistência de práticas centradas em comemorações alusivas ao denominado "Dia do Índio", desconsiderando a pluralidade sociocultural dos povos originários.

Conforme destaca Gomes (2017), a construção de uma educação antirracista demanda a revisão de currículos, práticas pedagógicas e representações historicamente produzidas sobre grupos subalternizados. No caso dos povos indígenas, essa perspectiva implica reconhecer seus conhecimentos, cosmologias, modos de vida e relações estabelecidas com os territórios como constitutivos da sociedade brasileira.

Ao refletir sobre a relação entre humanidade e natureza, Krenak (2019) questiona modelos de desenvolvimento pautados na exploração ilimitada dos recursos naturais e propõe a retomada de formas de existência fundamentadas em vínculos de pertencimento ao mundo vivo. Essas compreensões dialogam diretamente com a Educação Infantil, sobretudo quando se considera a potência das experiências corporais, sensoriais e estéticas desenvolvidas pelas crianças em contato com elementos naturais. Nesse sentido, Tiriba (2010) afirma que as crianças aprendem e produzem sentidos a partir das experiências vividas com a terra, a água, o barro, as plantas e outros elementos presentes nos ambientes externos, compreendidos como importantes territórios de invenção, imaginação e construção de conhecimentos. Partindo dessas premissas, este trabalho tem por objetivo apresentar experiências desenvolvidas em um projeto pedagógico voltado à aproximação de crianças bem pequenas com elementos das culturas indígenas brasileiras, refletindo sobre suas contribuições para a promoção de práticas antirracistas, ambientalmente implicadas e esteticamente sensíveis na Educação Infantil.

Educação Infantil, culturas indígenas e educação antirracista

A Educação Infantil constitui espaço privilegiado para a construção de relações de respeito à diversidade humana, cultural e étnico-racial. As crianças pequenas elaboram hipóteses sobre o mundo, produzem culturas próprias e atribuem significados às experiências vividas nas interações cotidianas (BRASIL, 2018). Segundo Cavalleiro (2001), práticas discriminatórias podem ser percebidas ainda nos primeiros anos de escolarização, evidenciando a necessidade de ações intencionais que promovam o reconhecimento positivo das diferenças. No que se refere às culturas indígenas, Munduruku (2012) destaca que a escola historicamente contribuiu para invisibilizar a diversidade dos povos originários, produzindo imagens homogêneas e cristalizadas sobre esses grupos sociais. Trabalhar a temática indígena na Educação Infantil requer, portanto, ultrapassar perspectivas comemorativas e oportunizar experiências que aproximem as crianças de diferentes formas de habitar o mundo, de produzir arte, de estabelecer relações comunitárias e de interagir com a natureza.

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização dos conhecimentos tradicionais e com a promoção da justiça social, constituindo importante referência para o desenvolvimento de ações antirracistas desde a pequena infância. Historicamente os povos indígenas foram submetidos, desde a colonização portuguesa, a processos de imposição cultural, catequização, assimilação forçada e exploração de sua mão de obra. A educação

instituída pelos jesuítas constituiu-se em importante instrumento de disciplinamento social e transformação das práticas culturais indígenas (Cunha, 1992; Almeida, 2003), enquanto a escravização indígena foi amplamente utilizada nos primeiros séculos da colonização (Monteiro, 1994). Embora tenha sido gradualmente restringida entre os séculos XVII e XVIII, permaneceram mecanismos de tutela, controle do trabalho e assimilação cultural (Cunha, 1992; Almeida, 2010; Monteiro, 1994). A extinção jurídica da escravidão não encerrou as violências contra esses povos, como demonstrou o Relatório Figueiredo (1967), que denunciou assassinatos, expulsões territoriais, trabalho análogo à escravidão e outras graves violações de direitos (Comissão Nacional da Verdade, 2014).

Reconhecer que a formação da sociedade brasileira foi marcada por injustiças históricas contra povos indígenas e populações negras é fundamental para a promoção de uma educação antirracista e para a efetivação do direito ao estudo da história e da cultura
afro-brasileira e indígena, assegurado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, que preveem a valorização da diversidade humana e das culturas afro-brasileira e indígena, a temática indígena na Educação Infantil contribui para desconstruir estereótipos, ampliar o repertório cultural das crianças e favorecer aprendizagens relacionadas às brincadeiras, expressões artísticas, educação ambiental e ao respeito pelos diferentes modos de viver e se relacionar com a natureza.

Experiências estéticas, brincadeiras e natureza

Ao discutir a relação entre infância e natureza, Piorski (2016) argumenta que o contato das crianças com os elementos naturais favorece processos de investigação, criação, imaginação e pertencimento ao mundo vivo. Para o autor, os "brinquedos do chão" não são apenas objetos disponíveis nos espaços externos, mas possibilidades de encontro com experiências sensíveis capazes de ampliar as formas infantis de conhecer e interpretar a realidade. Larrosa (2002) compreende a experiência como aquilo que nos atravessa, nos transforma e produz sentidos sobre o vivido. Na Educação Infantil, experiências dessa natureza podem ocorrer em situações aparentemente simples, como brincar com argila, construir objetos coletivamente, ouvir histórias ou manipular materiais não estruturados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, compreendendo a criança como sujeito histórico, social e cultural que aprende por meio de experiências significativas (BRASIL, 2009).

Caminhos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado em registros pedagógicos produzidos ao longo do desenvolvimento de um

projeto realizado com crianças de três e quatro anos, matriculadas em uma turma de G3 Integral de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG, durante o primeiro semestre de 2026. Os dados foram constituídos por meio de registros fotográficos, observações cotidianas, produções infantis, vídeos, áudios e anotações elaboradas pelos professores envolvidos no projeto.

Brincando com a cultura indígena: percursos e experiências

O relato de experiência aqui proposto, considera a elaboração e o desenvolvimento de um projeto pedagógico voltado às culturas indígenas, realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Uberlândia (MG), durante o primeiro semestre de 2026. Foi uma proposta desenvolvida com uma turma de G3 Integral, composta por crianças entre três e quatro anos de idade, ao longo de um semestre letivo. As atividades foram conduzidas pelo Professor Regente 2, responsável pelos campos de experiência: Traços, Sons, Cores e Formas e Culturas Regionais e Locais, em encontros realizados duas vezes por semana. O objetivo do projeto foi ampliar o repertório cultural das crianças, favorecendo experiências de aproximação com a diversidade cultural brasileira por meio de brincadeiras, narrativas, manifestações artísticas e vivências sensíveis.

Mais do que descrever uma sequência de atividades, este relato evidencia como um projeto pedagógico é constituído pelas experiências acumuladas ao longo da trajetória docente, pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar e pela abertura para os encontros que transformam o planejamento em experiência educativa.

Resultados e discussão

Nesta seção, desenvolveu-se o relato de experiência desde a gênese do projeto até sua culminância, evidenciando um percurso no qual a constituição do professor se entrelaça às experiências pedagógicas vividas. A intenção foi ir além da descrição de uma sequência de atividades. A narrativa procurou revelar como o fazer docente é produzido
e continuamente ressignificado nas relações estabelecidas com as crianças, com a escola e com os diferentes acontecimentos que atravessam o cotidiano educativo.

A gênese do projeto e a constituição do professor pesquisador

O projeto foi desenvolvido em 2026, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Uberlândia (MG), a partir do interesse das crianças pelas culturas indígenas. Essa curiosidade foi compreendida pelo professor como oportunidade para ampliar o repertório cultural do grupo, promovendo experiências pautadas no respeito às diferenças e na valorização dos povos originários. A proposta foi realizada com o apoio da equipe pedagógica e da instituição. Porém, sua origem antecede

essa experiência, remontando a 2024, quando começou a ser construído coletivamente em outra Escola Municipal de Educação Infantil do mesmo município. Retomar esse percurso evidencia que as práticas pedagógicas são produzidas em um movimento contínuo de estudos, experimentações, encontros e ressignificações que acompanham a constituição docente.

Naquele contexto, durante a elaboração coletiva dos planejamentos, os professores propuseram um trabalho que se afastasse de abordagens estereotipadas sobre os povos indígenas, buscando reconhecer sua diversidade cultural. Entre as inspirações iniciais esteve o livro "Menino-Arara", de Adriana Mendonça, cujas narrativas ampliaram as possibilidades de trabalho com as crianças.

O projeto ganhou novos contornos com o empréstimo de artefatos da cultura material indígena pertencentes a uma pesquisadora que viveu por muitos anos no Parque Indígena do Xingu. O acervo, composto por colares, cerâmicas, esteiras, redes e fotografias do livro *Xingu*, de Maureen Bisilliat, possibilitou às crianças o contato direto com produções culturais de povos do Alto Xingu, como Kalapalo, Kuikuro e Kamaiurá, favorecendo experiências estéticas que extrapolaram aquelas proporcionadas pelos materiais didáticos.

Ao final do semestre, a escola realizou uma mostra pedagógica que reuniu as produções das crianças e os artefatos indígenas utilizados no projeto. Ao compartilhar os registros desse momento, o professor descobriu que uma pessoa próxima era neta da fotógrafa Maureen Bisilliat, que estaria em Uberlândia naquele período. A partir desse encontro inesperado, articulou, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialmente com o apoio do professor Gastão Frota, uma homenagem no Museu Universitário de Arte (MuNA), onde a fotógrafa compartilhou sua trajetória no Xingu, refletiu sobre seu processo criativo, doou ao museu um exemplar da série *Ecoline* e autografou o livro *Xingu: Território Tribal*, utilizado nas atividades com as crianças.

Esse percurso evidencia que a docência é atravessada por encontros, parcerias e acontecimentos que ampliam os sentidos do planejamento. Mais do que reproduzir uma experiência anterior, a retomada do projeto em 2026 representou sua reinvenção em um novo contexto, incorporando as aprendizagens construídas ao longo da trajetória docente e reafirmando a potência das imagens de Maureen Bisilliat como mediadoras da aproximação das crianças com as culturas indígenas brasileiras.

Narrativas, brincadeiras e aproximações com as culturas indígenas

Atravessado pelas experiências vividas em 2024, o professor retomou e reinventou o projeto em uma nova escola, agora em 2026. Esse movimento revela que nos constituímos profissionais no próprio exercício da docência, levando conosco memórias, saberes e práticas construídas em cada encontro, que seguem sendo ressignificadas nos diferentes espaços educativos.

Considerando que o projeto foi desenvolvido com crianças bem pequenas, optou-se por abordar aspectos da cultura indígena considerando didática para essa faixa etária, sem aprofundar em

uma etnia específica. O objetivo foi possibilitar às crianças apreciar, reconhecer, valorizar e se apropriar das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas para a formação da cultura brasileira. Desenvolvido ao longo de um semestre letivo, com dois encontros semanais, o projeto gerou inúmeras vivências, produções e registros; neste texto, optamos por apresentar um recorte voltado às linguagens artísticas e às brincadeiras delas decorrentes. Na Educação Infantil, as aprendizagens acontecem a apartir das experiências, das interações e do brincar. Assim, de forma lúdica e integrada, as crianças conheceram aspectos da história e da cultura indígena, ao mesmo tempo em que construíram atitudes de cuidado, respeito e pertencimento ao meio ambiente.

Aproximação com a cultura Indígena e o encontro com a Educação Ambiental

Os encontros foram conduzidos por um fantoche de pássaro, cujo nome foi escolhido pelas crianças. Presente nas rodinhas de música, o personagem tornou-se o fio condutor das vivências sobre os povos indígenas. Nesse momento, as crianças conheceram histórias, lendas, músicas e imagens, ampliando seu repertório cultural e incorporando palavras como *curumim* e *cunhatã* (menino e menina) às brincadeiras de faz de conta, convidando os colegas para entrar na "oca". Também se explorou aspectos da vida nas aldeias por meio da leitura do livro "Um curumim, uma canoa", de Yaguarê Yamã, seguida da pintura de canoas e peixes pelas crianças.

As propostas de vivências do professor para as crianças, perpassou a elaboração e confecção de réplicas de canoas, peixes e ocas, reutilizando caixas de papelão. As crianças e o professor após as construções, brincaram com o que construíram. Relevante ressaltar um elemento importante da vida nas aldeias, que é a moradia. Na rodinha de conversa, as crianças ouviram a história do livro "A Oca e a Toca" da autora Lúcia Bettencourt, que inspirou o grupo a construir a própria Oca.

Em outro encontro com a turma, apresentou-se o livro "Abaré" da autora Graça Lima para as crianças, o livro conta a história de um menino indígena, chamado Abaré, que significa "amigo" em tupi-guarani e que em sua jornada curiosa pela floresta, ele explora a natureza e faz amizade com os animais que encontra pelo caminho, o livro termina com o Curumim deitado em sua rede. A partir dessa história, as crianças foram convidadas a brincar de ninar as bonecas de plástico da escola em mini redes ao som de cantigas Tupi-Guarani. O professor disponibilizou redes maiores para que as próprias crianças tivessem a oportunidade de experimentá-las.

Um dos encontros propôs que as crianças explorassem as possibilidades com argila. Uma experiência sensorial, artística e cultural, considerando que aproxima as crianças dos saberes e práticas presentes em diversas culturas indígenas brasileiras, que historicamente utilizam a argila na produção de utensílios, objetos cerâmicos e manifestações artísticas. Neste sentido, ao manipular, amassar, apertar, modelar e transformar a matéria, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer diferentes texturas, experimentar possibilidades expressivas e ampliar suas formas de interação com os elementos da natureza. As vivências com a modelagem em argila potencializam o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da coordenação motora e da expressão estética das crianças, além de

possibilitarem o reconhecimento das contribuições dos povos originários para a constituição a sociedade brasileira (Souza e Raggi, 2020).

As experiências desenvolvidas ao longo do projeto foram socializadas na Mostra Pedagógica do Meio Ambiente promovida pela escola. Fotografias, registros e produções das crianças compuseram a exposição, que teve como propósito compartilhar com as famílias os percursos investigativos vivenciados durante o semestre e promover reflexões sobre sustentabilidade, cuidado com a vida e pertencimento ao ambiente. Além da apreciação dos trabalhos, as famílias participaram de momentos de interação, entre eles uma brincadeira de pescaria organizada pelas próprias crianças.

A mostra pedagógica, entretanto, não representou o encerramento do projeto. As perguntas das crianças, especialmente aquelas relacionadas à arara que acompanhava diversas histórias, impulsionaram novos desdobramentos. Em parceria com outras professoras da escola, o professor ampliou a proposta, reunindo outra turma da mesma faixa etária para explorar a lenda da mandioca.

Com o auxílio do fantoche de arara e de materiais não estruturados utilizados para representar os personagens, foi narrada uma versão tupi-guarani da lenda de Mani. Ao final da história, as crianças puderam observar um pé de mandioca levado por uma das professoras da escola, aproximando a narrativa do elemento concreto presente em seu cotidiano. No encontro seguinte, em trabalho colaborativo com a professora regente da turma, participaram da preparação do tradicional bolo de mandioca, conhecido regionalmente como *mané pelado*. A proposta possibilitou estabelecer relações entre a cultura indígena e os saberes culinários presentes na cultura local, evidenciando permanências e ressignificações históricas.

Como culminância do percurso, o projeto buscou ampliar o repertório artístico das crianças por meio do contato com o carimbó, manifestação cultural da Região Norte reconhecida como Patrimônio Cultural do Brasil (IPHAN, 2015) e marcada pelo diálogo entre matrizes indígenas, africanas e europeias. Em trabalho colaborativo entre os professores regentes 1 e 2, as crianças apreciaram músicas, exploraram movimentos corporais e experimentaram ritmos característicos dessa manifestação cultural, vivenciando experiências que favoreceram a expressão, a interação e a valorização da diversidade cultural, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018) e com as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (Uberlândia, 2020).

Considerações Finais

Trabalhar as culturas indígenas na Educação Infantil é também assumir um compromisso com a Educação Antirracista. Em consonância com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), o projeto buscou valorizar os conhecimentos dos povos originários, romper estereótipos e ampliar as possibilidades de representação que as crianças constroem sobre si mesmas e sobre os outros. Contudo, essa não foi uma aprendizagem transmitida por discursos prontos. Ela foi sendo construída nos encontros, nos afetos e nas experiências compartilhadas.

Os registros fotográficos, os vídeos, os áudios, as observações cotidianas e as produções das crianças revelaram algo precioso: o conhecimento florescia junto com o encantamento. Os olhos atentos durante as histórias, as perguntas inesperadas, os corpos envolvidos nas brincadeiras e as conversas espontâneas demonstravam que aprender, naquele contexto, era um ato profundamente vivo. Ao final, não havia apenas um projeto concluído. Havia memórias construídas coletivamente. Talvez essa seja uma das maiores potências da Educação Infantil: criar experiências capazes de permanecer.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
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". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
BRASIL. **Ministério da Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.
BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/pneerq. Acesso em: 22 jun. 2026.
BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Dossiê IPHAN n.º 6: Carimbó – Patrimônio Cultural Brasileiro**. Brasília, DF: IPHAN/MinC, 2015. Disponível em: Dossiê de Registro do Carimbó – IPHAN. Acesso em: 22 jun. 2026.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular – MEC. Acesso em: 22 jun. 2026.
CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. ***R*elatório da Comissão Nacional da Verdade: textos temáticos – violações de direitos humanos dos povos indígenas.** Brasília: CNV, 2014.
CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
FIGUEIREDO, Jader de Figueiredo Correia. **Relatório Figueiredo.** Brasília: Ministério do Interior, 1967.
LIMA, Graça. **Abaré**. São Paulo: Paulus, 2009.
MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
SOUZA, Soraia Jordão; RAGGI, Désirée Gonçalves. Modelagem em artes na educação infantil: a cultura

indígena como estratégia lúdica de aprendizagem. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino,** Vitória, n. 9, p. 111-129, 2020. Disponível em: https://periodicos.vitoria.ifes.edu.br/kirikere/article/view/31675. Acesso em: 22 jun. 2026.

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

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** São Paulo: Peirópolis, 2016.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In**: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

UBERLÂNDIA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais: Educação Infantil**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <Diretrizes Curriculares Municipais> Educação Infantil (PDF). Acesso em: 22 jun. 2026.

YAMÃ, Yaguarê. **Um curumim, uma canoa**. Ilustração de Simone Matias. Rio de Janeiro: Zit Editora, 2012. 36 p.

AUTORREGULAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA INFÂNCIA AUTISTA: A ARTE NA EDUCAÇÃO

Mayara Duarte Pelegrini –UFU–
mayara.duarte.udi@gmail.com

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
Este trabalho, fruto de uma pesquisa na graduação em Educação Especial, discute o potencial das práticas artísticas no contexto educacional como estratégias de autorregulação emocional, sensorial e de produção de sentido para crianças autistas. Partindo da perspectiva da neurodiversidade, compreende-se o autismo não como déficit, mas como uma forma singular de experiência e interação com o mundo. O estudo se constitui como uma pesquisa bibliográfica, e fundamenta-se em referenciais da educação inclusiva, da arte na educação e dos estudos críticos da deficiência e neurodiversidade. Defende-se que a arte constitui um espaço privilegiado para acolher diferentes formas de percepção, sensibilidade e linguagem, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e para a valorização das singularidades presentes na infância autista.

Palavras–chave: Neurodiversidade; Autismo; Autorregulação.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve uma série de fatores biopsicossociais complexos, que se materializam na construção de formas diferentes de socialização e desenvolvimento desses indivíduos, e que perpassam toda a trajetória de vida. O avanço dos estudos e pesquisas na área da psiquiatria e psicologia caminharam para uma abordagem do autismo enquanto um espectro, cujas características variavam ao longo de um *continuum*. (Schmidt, 2017)

Este movimento resultou na adoção da terminologia Transtorno do Espectro Autista (TEA), no DSM-5, como um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. Contudo, Singer (2017, p.32) ao analisar tais características, nos traz que "o autismo se caracteriza, sobretudo, por uma hipersensibilidade aos estímulos sensoriais, o que exige um retraimento diante de um mundo repleto de sensações excessivamente intensas."

As diferenças no processamento sensorial fazem com que os sujeitos autistas sintam o mundo

e suas interações de uma forma única, e que em grande parte, produzem uma sobrecarga sensorial, fazendo com que algumas experiências sejam dolorosas, e que os comportamentos apresentados sejam tentativas de conseguir lidar com as sensações produzidas.

A crescente presença de estudantes autistas nas escolas regulares tem provocado reflexões sobre práticas pedagógicas capazes de acolher diferentes modos de aprender, sentir e se expressar. Nesse contexto, a arte emerge como uma linguagem potente por possibilitar múltiplas formas de comunicação para além da linguagem verbal, criando um espaço no qual percepções e afetos podem ser transformados em expressão simbólica, favorecendo a elaboração das experiências e vivências.

A perspectiva da neurodiversidade[1], a qual nos respaldamos na construção deste trabalho, questiona abordagens centradas exclusivamente no déficit e propõe compreender o autismo como uma variação natural da experiência humana (Singer, 2017; Walker, 2021). Dessa forma, torna-se relevante investigar como as práticas artísticas podem contribuir para a autorregulação emocional e sensorial, bem como para a construção de sentidos e narrativas sobre si e sobre o mundo.

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma análise conceitual e teórica acerca das relações entre a arte-educação e a neurodiversidade, com ênfase na compreensão das práticas artísticas como possibilidades de autorregulação e produção
de sentido na infância autista, entendendo que a experiência autista desafia os paradigmas normativos da educação moderna, exigindo um deslocamento epistemológico e ontológico, que permita compreender e legitimar outras formas de existência, percepção e expressão.

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada nos seguintes autores: Singer (2017), Walker (2021), Grandin (2023), Deligny (2015), Dewey (2010) e Vigotski (1999). Para atingir o objetivo proposto, o texto foi organizado em três eixos argumentativos, sendo o primeiro e segundo, com o intuito de promover a fundamentação teórica, examinou-se os fundamentos históricos e filosóficos da construção do conceito de neurodiversidade, com o foco na infância autista, e em seguida, a arte na educação como forma de expressão e construção da subjetividade. No terceiro eixo, para discutir os resultados, buscou-se promover uma análise sobre como a arte pode contribuir para a autorregularão e produção de sentido na infância autista, e considerações finais, evidencia-se a possibilidade das práticas artísticas se constituírem como formas de viabilizar e legitimar outras formas de comunicação e de ser e estar com/no mundo

A construção do conceito de neurodiversidade e a infância autista

Singer (2017) ao construir o conceito de neurodiversidade, inaugurou um campo político e teórico que passou a compreender o autismo como uma variação legítima da experiência humana, propondo que as variações neurológicas que ocorrem nas pessoas autistas, são parte da pluralidade humana. Tal concepção representou uma ruptura ontológica, implicando no reconhecimento de que os sujeitos autistas não são versões deficitárias de um modelo normativo ideal, mas formas singulares de ser e estar no mundo; e também epistemológica, na medida em que questionou os regimes de

verdade que definiam o que era considerado um funcionamento cognitivo adequado.

Essa ruptura apontada por Singer (2017) encontra ressonância nas formulações de Walker (2021), especialmente em sua proposta do paradigma da neurodiversidade,

no qual o autor critica a concepção de normalidade que organiza as instituições sociais e educacionais, argumentando que muitas das dificuldades vivenciadas pelas pessoas autistas decorrem do descompasso entre modos distintos de funcionamento neurológico e ambientes estruturados segundo expectativas neurotípicas.

No âmbito das diferenças sensoriais, as contribuições de Grandin (2023) aprofundam a compreensão da singularidade das experiências autistas, em que a autora demonstra que o processamento sensorial constitui uma dimensão central da experiência autista, cuja hiper ou hipossensibilidades a estímulos visuais, auditivos, táteis e proprioceptivos representam modos particulares de perceber e organizar o mundo. A autora descreve que muitas pessoas autistas experimentam os estímulos ambientais com intensidade ampliada, o que pode gerar sobrecarga sensorial em contextos sociais, como a escola, e que evidenciam a necessidade da construção de ambientes mais acessíveis e sensorialmente responsivos.

Os sentidos são a forma como os sujeitos sentem e experienciam o mundo, e assim, eles afetam a forma como a realidade se dá para cada pessoa, o que resulta na compreensão de que a realidade não é acessada de forma direta e objetiva, mas construída por meio da interpretação sensorial, sendo que diferentes modos de processamento sensorial, produzem diferentes experiências da realidade. Neste sentido, Gradin (2023, p.92) ainda traz que "o excesso de processamento neuronal pode tornar o mundo dolorosamente intenso. Ao qual a resposta o cérebro pode ser fechar rapidamente o indivíduo em um pequeno repertório para assegurar rotinas comportamentais repetidas obsessivamente", evidenciando que os comportamentos observáveis são indícios dos sentimentos e sensações geradas nos sujeitos por determinadas situações, e que podem produzir tamanha dor ou confusão interna, que se tornam difíceis de serem compreendidas.

A análise sensorial proposta por Grandin (2023) contribui para ampliar a crítica epistemológica presente em Singer (2017), na qual os padrões de funcionamento cognitivo considerados adequados foram historicamente construídos a partir de referenciais neurotípicos, bem como os critérios de percepção, atenção, comunicação e interação social. Assim, reconhecer a legitimidade das diferenças sensoriais implica questionar os pressupostos normativos que organizam os espaços educativos e sociais.

No campo da participação social e escolar, Walker (2021) argumenta que a participação das pessoas autistas depende do reconhecimento da pluralidade de formas de comunicação, interação e aprendizagem, sinalizando para o fato de que a escola não deve buscar aproximar o estudante autista de um ideal normativo de comportamento, mas construir condições para que diferentes modos de ser e estar no mundo, possam coexistir e produzir conhecimento.

Desse modo, compreende-se o autismo para além das categorias diagnósticas tradicionais,

evidenciando a centralidade das experiências sensoriais na constituição da subjetividade desses sujeitos, fazendo com que a concepção de inclusão na qual este trabalho se respalda, se faz fundada no reconhecimento da pluralidade dos modos de perceber, aprender, comunicar e existir.

Neste movimento, a arte assume um papel fundamental, visto que, se determinadas experiências sensoriais e emocionais são difíceis de serem traduzidas pela linguagem verbal, as práticas artísticas podem constituir espaços privilegiados para sua elaboração simbólica. O desenho, a pintura, a modelagem, a música, a dança ou outras linguagens artísticas oferecem meios pelos quais sentimentos, percepções e vivências podem ganhar forma, possibilitando a construção de pontes entre a experiência interna e o mundo social.

No contexto escolar, essa compreensão possui implicações importantes para a inclusão, visto que, frequentemente os processos educacionais são estruturados em torno de formas padronizadas de comunicação, interação e aprendizagem, e que podem produzir barreiras para os estudantes autistas. As práticas artísticas, ao valorizarem múltiplas linguagens e diferentes modos de expressão, ampliam as possibilidades de participação e pertencimento, possibilitando que as crianças sejam reconhecidas por suas produções, interesses, sensibilidades e formas próprias de criar sentido.

A arte na educação inclusiva: espaço de expressão e construção da subjetividade

A educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, cujo trabalho envolve identificar as barreiras existentes na escola e que impedem ou dificultam a convivência, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Este processo envolve uma concepção de educação pautada pela perspectiva inclusiva, que compreende que todas as crianças devam ter as condições necessárias para que o seu direito à educação seja assegurado.

Sob essa perspectiva, a diferença passa a ser compreendida como característica constitutiva da condição humana, entendendo a escola enquanto uma instituição que deva ser organizada a partir de tais condições (Mantoan, 2003). A valorização das singularidades implica reconhecer diferenças de ordem cultural, social, física, cognitiva, linguística e emocional, promovendo práticas pedagógicas capazes de acolher múltiplas formas de participação e aprendizagem.

Mantoan (2003) defende que a inclusão escolar exige uma ruptura com a lógica classificatória da escola tradicional, que organiza os estudantes a partir de padrões de normalidade e rendimento. Assim, a compreensão da diferença como inerente à existência humana, sinaliza para o fato de que a escola deva ser organizada para acolher a pluralidade de estudantes, e não para selecionar aqueles que melhor se ajustam a um modelo ideal.

Na educação, a arte tem sido frequentemente pensada como um instrumento subordinado a finalidades pedagógicas, o que a reduz a uma ferramenta educacional, restringindo seu potencial para a expressão e inserção dos sujeitos no mundo. Em contrapartida a tal concepção, Dewey (2010) traz

que a arte deve ser compreendida como experiência, uma forma de interação sensível e integral com a realidade social, o que nos possibilita pensar a mesma enquanto um campo privilegiado de organização da experiência sensorial e emocional dos sujeitos.

A experiência estética não se limita ao contato com objetos artísticos, mas envolve processos de interação e produção de sentidos entre sujeito e ambiente, que organiza percepções, emoções e ações em experiências dotadas de unidade e significado (Dewey, 2010). Essa compreensão é especialmente relevante quando pensamos a infância autista, uma vez que nos possibilita reconhecer que as experiências sensoriais descritas por Grandin (2023) podem ser ressignificadas e reorganizadas por meio das práticas artísticas.

Sob essa perspectiva, entendemos a produção artística como um processo de produção de subjetividade, em que, conforme aponta Vigotski (1999, p.37) "as emoções desempenham imenso papel na criação artística - por imagem. Aqui elas são suscitadas pelo próprio conteúdo e podem ser de qualquer espécie: emoções de dor, tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror", permitindo reorganizar experiências, produzir significados e construir narrativas sobre si mesmo.

Segundo o autor, a atividade criadora não consiste apenas em reproduzir momentos vividos, mas em reorganizá-los simbolicamente, produzindo novos significados, sendo uma forma de (re)elaboração das vivências. Para as crianças autistas, cujas práticas sensoriais e emocionais podem assumir configurações particulares, a produção artística possibilita transformar sensações, afetos e percepções em formas compartilháveis de expressão.

Deligny (2015) nos traz que a ausência ou a limitação da fala não significa ausência de pensamento, sensibilidade ou relação com o mundo, mas formas próprias de comunicação e presença, que se manifestam por meio dos gestos, dos deslocamentos, dos olhares, das rotinas e das relações estabelecidas com os objetos e com o espaço. Ao observar atentamente os percursos realizados pelas crianças autistas em seus espaços de convivência, o autor desenvolveu os chamados mapas de trajetos ou linhas de errância, registros cartográficos que evidenciavam padrões de deslocamento, que revelavam que as crianças produziam relações complexas com o ambiente, construindo formas próprias de organização espacial, atenção e interação

Neste sentido, a arte pode se constituir como um campo privilegiado para a emergência dessas experiências, visto que possibilita que os gestos, movimentos, imagens e sons se tornem meios de elaboração e comunicação de experiências que nem sempre encontram correspondência na linguagem verbal, se constituindo como um espaço de manifestação da singularidade subjetiva.

A partir dessa perspectiva, a produção artística pode ser compreendida como uma forma de inscrição da experiência no mundo, sendo que, quando uma criança desenha, pinta ou modela, ela produz marcas que materializam modos particulares de sentir, perceber e construir sentidos. Tal compreensão aproxima-se daquilo que Deligny (2015) identifica como formas de existência que escapam às estruturas normativas da comunicação, e que, justamente por isso, exigem outras formas de escuta e de acolhimento.

A dimensão estética da arte dialoga diretamente com a singularidade das experiências sensoriais descritas por Grandin (2023), por mobilizarem diferentes formas de percepção e poderem funcionar tanto como recursos de exploração sensorial quanto como estratégias de autorregulação, ampliando as possibilidades de participação e pertencimento, e que as crianças autistas sejam reconhecidas por seus interesses, sensibilidades e formas próprias de criar sentido.

Muitas práticas educacionais ainda estão fortemente apoiadas em modelos que privilegiam a oralidade, a interação social padronizada e determinadas formas de participação, e a perspectiva de Deligny (2015) e Dewey (2010) convida a escola a ampliar tal compreensão sobre o que significa comunicar, aprender e participar, reconhecendo o valor das expressões não verbais e dos modos singulares de habitar os espaços. Sob essa ótica, a produção artística passa a ser compreendida como um processo de produção e inserção no mundo.

Desse modo, a arte assume um papel fundamental na construção de ambientes educativos mais sensíveis as diferenças, em que ao acolher diferentes formas de expressão e favorecer processos de criação que não dependem exclusivamente da linguagem verbal, as práticas artísticas engendram movimentos de pertencimento e construção da subjetividade. Entendemos que a arte possibilita que as crianças autistas sejam reconhecidas não pela ausência da fala ou pela distância em relação a padrões normativos, mas por suas formas singulares de criar, perceber e estar o mundo.

A experiência artística na infância autista: entre a autorregulação e a produção de sentido

A análise sobre autorregulação e produção de sentido na infância autista pode ser significativamente ampliada quando articulada às contribuições da neurodiversidade, dos estudos sobre sensorialidade e das teorias da arte. Nessa perspectiva, a autorregulação não deve ser compreendida como um mecanismo de controle comportamental ou adaptação às normas sociais, mas como um processo por meio do qual a criança organiza suas experiências sensoriais, emocionais e cognitivas, construindo formas de estar no mundo e atribuir significado às suas vivências.

A perspectiva da neurodiversidade, proposta por Singer (2017) e Walker (2021), produziu importantes implicações para a compreensão da autorregulação, em que ao invés dos comportamentos repetitivos, movimentos corporais específicos ou interesses intensos serem entendidos como sintomas disfuncionais, eles passam a ser compreendidos como estratégias desenvolvidas pelos sujeitos para lidar com experiências sensoriais e emocionais complexas. A autorregulação, nesse sentido, constitui uma forma de adaptação criativa às condições de existência, revelando modos singulares de organização subjetiva.

As contribuições de Grandin (2023) aprofundam essa discussão ao destacar a centralidade das experiências sensoriais na vida das pessoas autistas, nos possibilitando compreender que a intensidade com que determinados estímulos são percebidos, podem produzir situações de sobrecarga, ansiedade ou desconforto, exigindo que o sujeito desenvolva formas próprias de reorganizar suas experiências. Assim, muitos comportamentos frequentemente classificados

como inadequados passam a ser compreendidos como respostas regulatórias diante de um ambiente excessivamente estimulante, fazendo com que a autorregulação seja uma condição necessária para que a participação social desses sujeitos possa ocorrer.

Essa compreensão permite deslocar a atenção dos comportamentos observáveis para os processos subjetivos que lhes dão origem, evidenciando que o que está em jogo não é apenas a reação ao ambiente, mas a produção de sentido sobre aquilo que é vivido. As experiências sensoriais não são percebidas de forma neutra, mas constantemente interpretadas, organizadas e incorporadas às formas pelas quais a criança compreende a si mesma e o mundo, sendo nesse processo que a subjetividade se constitui.

As reflexões de Deligny (2015) contribuem para aprofundar essa análise ao demonstrar que a produção de sentido não depende exclusivamente da linguagem verbal, sendo que os gestos, os ritmos corporais e as relações estabelecidas com os objetos e com os espaços, constituem formas legítimas de expressão e significação. Neste sentido, entende-se que existem modos de existência que escapam às estruturas tradicionais da comunicação, mas que nem por isso deixam de produzir sentido.

Tal perspectiva amplia as possibilidades de reconhecimento dos processos subjetivos para além das formas convencionais de linguagem, nas quais a arte emerge como um espaço privilegiado de articulação entre autorregulação e produção de sentido, visto que oferece materiais, tempos e linguagens que permitem às crianças explorar sensações, emoções e percepções. O contato com cores, texturas, sons, movimentos e imagens pode funcionar como uma forma de organização da experiência sensorial, favorecendo processos de autorregulação, ao mesmo tempo em que possibilitam que experiências internas sejam transformadas em produções visíveis, compartilháveis e reconhecidas socialmente.

Vigotski (1999) e Dewey (2010) nos auxiliam a compreender melhor esse processo, ao trazerem que a atividade criadora reorganiza experiências vividas e produz novos significados, fazendo com que a imaginação não seja um afastamento da realidade, mas uma forma de reelaborá-la, em que quando uma criança desenha ou cria narrativas, ela não apenas expressa emoções previamente constituídas, mas produz novas formas de compreender suas experiências. Na infância autista essa dimensão é particularmente relevante, pois podem favorecer a integração de experiências sensoriais que muitas vezes se apresentam de forma fragmentada ou intensa, criando condições para que diferentes estímulos sejam articulados em experiências dotadas de coerência e significado.

No ambiente escolar, essas contribuições permitem compreender que a participação efetiva das crianças autistas depende da existência de espaços nos quais suas formas de expressão e comunicação sejam reconhecidas, e na qual a arte é dotada de potencial singular, em que, ao acolher múltiplas linguagens, favorece processos de autorregulação e construção de sentidos pelas crianças sobre si mesmas e sobre sua inserção no coletivo.

Ao organizar suas experiências sensoriais e emocionais, a criança produz formas de compreender o mundo e de posicionar-se nele, e a arte potencializa esse movimento ao transformar

percepções, afetos e experiências em formas de expressão, criação e participação. Nessa perspectiva, a educação inclusiva deve reconhecer as práticas artísticas como espaços fundamentais de constituição subjetiva, pertencimento social e afirmação das diferenças humanas.

Considerações finais

Sob a perspectiva da neurodiversidade, a arte nos possibilita reconhecer modos diversos de perceber e produzir sentidos, favorecendo processos de autorregulação e ampliando oportunidades de aprendizagem. Ao possibilitar a expressão de diferentes sensibilidades, percepções e formas de pensamento, as práticas artísticas contribuem para o reconhecimento das singularidades dos estudantes autistas, favorecendo uma cultura escolar mais inclusiva e menos orientada por expectativas normativas.

Os processos de autorregulação e de produção de sentidos não podem ser compreendidos de forma separada, pois constituem dimensões interdependentes da experiência da criança autista. Nessa perspectiva, organizar estímulos sensoriais e emocionais se faz como um processo por meio do qual a criança constrói significados sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca.

Ao buscar formas de lidar com os estímulos sensoriais e emocionais, a criança autista produz estratégias de compreensão sobre si mesma e desenvolve modos particulares de participação social, fazendo com que a autorregulação seja também um movimento de produção de sentidos sobre a própria existência e sobre o lugar que ela ocupa no mundo. A arte surge como elemento mediador desse processo, em que ao possibilitar a exploração de materiais, ritmos, cores, sons e diferentes formas de criação, oferece oportunidades para que a criança organize suas experiências internas de maneira significativa, criando um espaço no qual percepções e afetos podem ser transformados em expressão simbólica, favorecendo a elaboração de experiências que muitas vezes não encontram lugar na linguagem verbal.

Referências

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2015.
GRANDIN, Temple. *O cérebro autista*: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2023.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
SINGER, Judy. *NeuroDiversity*: the birth of an idea. Lexington, KY: Judy Singer, 2017. SCHMIDT, Carlo. *Autismo*: Caminhos para a Aprendizagem. Porto Alegre: 2017 VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
WALKER, Nick. *Neuroqueer heresies*: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities. Fort Worth, TX: Autonomous Press, 2021.

A PRIVATIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA CONTRAMÃO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Thamires Marques Machado – Universidade Federal de Uberlândia – machado.thamiresmarques@gmail.com
Angela Martins de Arantes – Universidade Federal de Uberlândia – angela.arantes@ufu.br

Simpósio Temático: 4 - Escolas, diferenças e igualdades

Resumo

Este texto constitui um recorte reflexivo de uma pesquisa de doutorado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), que investiga processos privatistas no âmbito das políticas públicas educacionais, em diálogo com uma pesquisa de mestrado, também em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), voltada ao ensino investigativo e à alfabetização científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo da tese de que a privatização das políticas públicas educacionais brasileiras aponta para um caminho inverso ao da perspectiva decolonial, na medida em que desloca a definição curricular e pedagógica para agentes externos à escola pública, favorecendo modelos estruturados, replicáveis e importados em detrimento dos saberes docentes, comunitários e territoriais, o trabalho toma como estudo de caso o Pacto pela Alfabetização de Uberlândia (MG), implementado desde 2022 em parceria com institutos privados, cuja metodologia é fortemente ancorada na instrução fônica. Por meio de revisão bibliográfica e análise documental, argumenta-se que essa opção metodológica, licenciada e financiada por agentes privados, tensiona-se com os pressupostos da alfabetização humanizadora, ancorada em Paulo Freire e na psicogênese da língua escrita, e com a perspectiva do ensino por investigação, evidenciando, em escala municipal, como a privatização da alfabetização caminha na contramão de uma educação decolonialmente orientada.

Palavras–chave: Privatização da educação; Políticas públicas educacionais; Decolonialidade.

Introdução

A privatização das políticas públicas educacionais brasileiras tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma tendência que desloca a definição de currículos, metodologias e materiais didáticos para institutos, fundações e agentes empresariais externos à escola pública. Este trabalho sustenta que esse movimento aponta para um caminho inverso ao da perspectiva decolonial: enquanto esta defende a valorização dos saberes docentes, comunitários e territoriais como ponto de partida da ação pedagógica, a privatização tende a favorecer a planificação do ensino em modelos

estruturados, replicáveis e concebidos fora do contexto escolar em que serão aplicados, hierarquizando saberes técnico-cientificistas em detrimento dos saberes locais.

Para sustentar esse argumento, este trabalho toma como estudo de caso o Pacto pela Alfabetização de Uberlândia (MG), programa lançado em 2022 pela Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Instituto Projeto de Vida, o Instituto Raiar (Brasília) e o apoio empresarial articulado pela Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (Aciub, 2024). O programa segue os preceitos da Política Nacional de Alfabetização (PNA)[1] e adota metodologia estruturada com forte ênfase na instrução fônica, material didático sequenciado e monitoramento constante do desempenho de estudantes, turmas e escolas. Os resultados divulgados pela rede municipal são expressivos: a proficiência em leitura no 1º ano saltou de 6%, em 2021, para 75% em 2024 (ACIUB, 2024; PREFEITURA DE UBERLÂNDIA, 2024), o que consolidou o programa como referência nacional de política de alfabetização, precisamente o tipo de resultado mensurável que legitima, no discurso público, a opção por um modelo estruturado e importado.

Diante desse cenário, este trabalho parte da seguinte problematização: em que medida a tensão entre a instrução fônica apregoada pelo Pacto pela Alfabetização de Uberlândia, metodologia licenciada por institutos privados e sustentada por financiamento empresarial, e os pressupostos da alfabetização sob a perspectiva humanizadora ilustra, em escala municipal, o caminho inverso ao horizonte decolonial apontado pela privatização das políticas educacionais? Essa problematização dialoga diretamente com o eixo temático proposto, que reconhece a complexidade do processo de alfabetização e convida à investigação de diferentes perspectivas teóricas, práticas pedagógicas e desafios da formação docente.

Este trabalho tem como objetivo geral demonstrar, a partir do estudo de caso do Pacto pela Alfabetização de Uberlândia, que a privatização das políticas públicas de alfabetização aponta para um caminho inverso ao da perspectiva decolonial, tomando a tensão entre instrução fônica e alfabetização humanizadora e, em diálogo com esta, a perspectiva do ensino por investigação, como ilustração desse argumento. Especificamente, pretende-se: a) caracterizar, à luz dos estudos decoloniais, a relação entre privatização da política educacional e colonialidade do saber; b) descrever os fundamentos teórico-metodológicos do Pacto pela Alfabetização e sua relação com a Política Nacional de Alfabetização; c) confrontar esses fundamentos com os pressupostos da alfabetização humanizadora de matriz freireana e sociocultural, em diálogo com o ensino por investigação; d) demonstrar, por meio desse contraponto, como a privatização da definição curricular no Pacto ilustra o caminho inverso ao horizonte decolonial; e) refletir sobre o papel da formação docente continuada na apropriação crítica (ou não) da metodologia adotada.

Fundamentação teórica - Privatização educacional e colonialidade do saber

A tese central deste trabalho encontra fundamentação nos estudos decoloniais sobre currículo e formação de professores, que permitem qualificar teoricamente o argumento aqui defendido: a

privatização da definição curricular e pedagógica reproduz, no campo educacional, a lógica da colonialidade do saber, favorecendo a imposição de modelos únicos e planificados em detrimento da diversidade de saberes e contextos escolares.

Cabe, antes de avançar na fundamentação decolonial, precisar o que se entende aqui por privatização da educação básica. Adrião et al. (2009) propõem uma tipologia que distingue diferentes modalidades desse fenômeno: privatização da oferta, da gestão, da avaliação e, particularmente relevante para este trabalho, do currículo e dos materiais didáticos, modalidade operacionalizada pela aquisição, por redes públicas, de "sistemas de ensino" e pacotes pedagógicos estruturados, desenvolvidos e licenciados por institutos e empresas privadas. Nessa modalidade, o poder público não deixa de ofertar o ensino diretamente nem transfere a gestão da rede a terceiros, mas delega a agentes externos a definição do método, do material didático e, em larga medida, da própria concepção de aprendizagem que passará a orientar a prática docente, configuração que descreve com precisão o desenho do Pacto pela Alfabetização de Uberlândia, examinado na seção de resultados e discussão.

Quijano (2005) cunhou a noção de colonialidade do poder para descrever como, mesmo após o fim do colonialismo político, permanecem vigentes hierarquias que classificam populações, saberes e práticas segundo um padrão eurocêntrico de racionalidade, atribuindo maior legitimidade a formas de conhecimento tidas como científicas, técnicas e universalizáveis. Mignolo (2008) desdobra esse argumento na ideia de colonialidade do saber, segundo a qual determinadas epistemologias, em geral vinculadas à tradição positivista e aos centros de produção científica do Norte global, são naturalizadas como neutras e superiores, enquanto outras formas de conhecer e ensinar, ligadas a experiências e territórios específicos, são desqualificadas ou relegadas a um estatuto secundário. Em direção convergente, Santos (2010) propõe uma ecologia de saberes como alternativa ao que chama de "pensamento abissal", que separa radicalmenteo conhecimento científico validado de outras formas legítimas de saber. Transposta parao campo curricular, essa hierarquização ajuda a explicar por que modelos estruturados, sequenciados e validados por evidências tendem a se impor como parâmetro único e desejável de política educacional, deslegitimando, ainda que implicitamente, os saberes docentes construídos na experiência cotidiana da sala de aula e os repertórios culturais das comunidades atendidas.

Walsh (2009), ao propor as pedagogias decoloniais e a interculturalidade crítica, argumenta que o currículo é sempre um território em disputa, no qual projetos de sociedade concorrentes buscam definir quais sujeitos, saberes e histórias merecem ser ensinados e de que modo. Nessa chave, a padronização curricular promovida por agentes privados pode ser lida não como uma escolha meramente técnica ou pedagógica, mas como uma forma de governança que desloca a definição do que conta como educação legítima para fora da escola pública e de seus sujeitos, professores, estudantes e comunidades, transformando-os de produtores de conhecimento em executores de um roteiro pré-formatado. No Brasil, Candau (2011) e Gomes (2012) têm sistematizado essa crítica no campo do currículo e da formação de professores, defendendo a construção de propostas curriculares

interculturais e antirracistas que reconheçam a diversidade de sujeitos, territórios e culturas escolares como ponto de partida, e não como obstáculo a ser homogeneizado por metodologias externas.

Essa leitura sustenta a tese central deste trabalho: a privatização da política educacional favorece a planificação do ensino em um modelo estruturado precisamente porque a lógica gerencial e mercadológica que orienta institutos e financiadores privados, pautada em escalabilidade, replicabilidade e mensuração por indicadores, converge com a lógica da colonialidade do saber, que também privilegia formas de conhecimento generalizáveis e exportáveis em detrimento das particularidades locais. Essa lógica gerencial, que subordina a definição pedagógica a metas de desempenho definidas e monitoradas externamente, corresponde ao que Dardot e Laval (2016) descrevem como racionalidade neoliberal: uma normatividade que estende a lógica da concorrência, da performance mensurável e da governança por indicadores a esferas antes reguladas por outras racionalidades, entre elas a educação pública, produzindo sujeitos, gestores, professores e, em certa medida, estudantes, cuja atuação passa a ser avaliada segundo parâmetros de eficiência definidos alhures. Trata-se, portanto, de um caminho inverso ao proposto pela perspectiva decolonial, que reivindica exatamente o oposto: o reconhecimento da diversidade de saberes como ponto de partida, e não como variável a ser controlada por um material único.

Alfabetização humanizadora e ensino por investigação

Em contraponto à lógica gerencial descrita acima, a tradição freireana compreende a alfabetização como ato eminentemente político: aprender a ler e escrever é, antes de tudo, aprender a nomear e transformar a própria realidade (FREIRE, 1989). Nessa perspectiva, a "leitura do mundo" antecede e dá sentido à leitura da palavra, e o processo de alfabetização não pode ser dissociado do contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos (FREIRE; MACEDO, 1990). Contribuições posteriores, como os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita, reforçam essa concepção ao demonstrar que a criança constrói hipóteses próprias sobre o sistema de escrita a partir do contato com textos reais e significativos, e não apenas por meio de exercícios de decodificação isolados.

Sob essa ótica, alfabetizar não é apenas desenvolver uma habilidade cognitiva mensurável, mas formar sujeitos capazes de ler criticamente sua realidade. Essa concepção tensiona, portanto, metodologias fortemente padronizadas, o que remete diretamente ao debate historicamente polarizado sobre "a questão dos métodos" de alfabetização (SOARES, 2016), na medida em que valoriza os diferentes ritmos, percursos e repertórios culturais de cada criança, turma e comunidade escolar, o que remete diretamente à dimensão decolonial discutida anteriormente.

Essa concepção encontra reforço convergente na perspectiva do ensino por investigação, eixo teórico que fundamenta a pesquisa de mestrado associada a este trabalho. Carvalho (2013) argumenta que o ensino investigativo desloca o papel do estudante de receptor de conteúdos previamente estruturados para o de sujeito que formula hipóteses, testa procedimentos e constrói

explicações a partir de problemas significativos, movimento epistemológico análogo ao que os estudos sobre a psicogênese da língua escrita descrevem para a alfabetização, e igualmente incompatível com roteiros pedagógicos inteiramente pré-definidos e replicáveis. Chassot (2003), por sua vez, sustenta que a alfabetização científica não pode restringir-se à memorização de conceitos e procedimentos, devendo constituir-se em instrumento de leitura crítica do mundo e de inclusão social, em consonância direta com a leitura de mundo freireana que orienta a alfabetização humanizadora. Ao aproximar, sob essa mesma matriz epistemológica, a alfabetização e o ensino de ciências, reforça-se o argumento central deste trabalho: modelos estruturados e padronizados, independentemente da área de conhecimento, tendem a subtrair dos sujeitos da escola, professores e estudantes, o protagonismo na construção do conhecimento.

Metodologia

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A dimensão bibliográfica mobiliza três eixos de literatura: (i) estudos decoloniais sobre currículo, privatização da educação e formação de professores, que fundamentam a tese central; (ii) instrução fônica e ciência da leitura; e (iii) alfabetização humanizadora, psicogênese da língua escrita e ensino por investigação, que fundamentam o estudo de caso ilustrativo. A dimensão documental baseia-se em materiais institucionais, dados oficiais, contratos e termos de parceria, quando disponíveis, e comunicações públicas da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e das instituições parceiras (Instituto Projeto de Vida, Instituto Raiar e Aciub) referentes à implementação e aos resultados do Pacto pela Alfabetização entre 2022 e 2025 (INSTITUTO RAIAR; PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO, 2024-2025; PREFEITURA DE UBERLÂNDIA, 2025). A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico construído, buscando demonstrar, no caso concreto do Pacto, como a privatização curricular caminha na contramão do horizonte decolonial. Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, sem coleta de dados diretamente com seres humanos, o trabalho não se submete à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa.

Resultados e discussão - A instrução fônica no Pacto pela Alfabetização de Uberlândia

O Pacto pela Alfabetização estrutura-se a partir dos pressupostos da PNA e da chamada *science of reading*, corrente que defende o ensino explícito e sistemático da relação grafema-fonema como condição para a fluência leitora, inserindo-se, assim, no debate mais amplo sobre a questão dos métodos de alfabetização (SOARES, 2016). Nessa perspectiva, a consciência fonológica é tratada como habilidade cognitiva de base, cujo desenvolvimento precede e viabiliza o acesso ao sentido do texto. O programa se caracteriza, ainda, por um material didático estruturado e sequenciado, aplicado de forma relativamente homogênea nas escolas da rede, e por um sistema robusto de avaliação diagnóstica, que orienta decisões pedagógicas a partir de indicadores

quantitativos de proficiência por turma e por escola.

Essa arquitetura metodológica não foi formulada pela rede municipal, mas importada e licenciada por institutos privados, o Instituto Raiar, sediado em Brasília, e o Instituto Projeto de Vida (INSTITUTO RAIAR; PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO, 2024-2025), com sustentação financeira e política do empresariado local articulado pela Aciub (ACIUB, 2024). É sustentada, também, pela formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores e gestores escolares, elemento que aproxima o programa das discussões sobre formação docente inicial e continuada. Cabe investigar, contudo, se essa formação privilegia a apropriação crítica da metodologia pelos docentes ou a aplicação fiel de um roteiro predefinido pelas instituições parceiras.

O contraponto como ilustração: privatização na contramão do decolonial

O confronto entre a instrução fônica do Pacto e os pressupostos teóricos apresentados na fundamentação permite ilustrar, em escala municipal, a tese defendida neste trabalho. De um lado, a instrução fônica do Pacto (estruturada, licenciada e financiada por agentes privados externos à rede) privilegia a decodificação mensurável e a replicabilidade, dialogando com a diversidade de sujeitos, contextos socioeconômicos e culturas escolares que caracterizam as 57 escolas municipais atendidas pelo programa (PREFEITURA DE UBERLÂNDIA, 2024) apenas na medida em que essa diversidade se ajusta ao modelo previamente definido. De outro, a alfabetização humanizadora e, em consonância com ela, o ensino por investigação, reivindica que essa diversidade seja o próprio ponto de partida da ação pedagógica, e não uma variável a ser homogeneizada.

Argumenta-se, assim, que instrução fônica e alfabetização humanizadora não são simplesmente duas escolas metodológicas concorrentes: sua tensão, no caso do Pacto pela Alfabetização de Uberlândia, expõe de forma concreta como a privatização da política de alfabetização caminha na contramão do horizonte decolonial. Ao concentrar a definição do que conta como método eficaz em institutos e financiadores externos à escola pública, o programa tende a reproduzir, ainda que não intencionalmente, a hierarquização entre saberes técnico-cientificistas e saberes docentes e territoriais que a literatura decolonial identifica como um dos efeitos centrais da colonialidade do saber. A decodificação fônica, nesse sentido, não é o problema em si, poderia ser compreendida como ferramenta a serviço de uma alfabetização crítica, mas o modo como sua adoção se deu, por meio de um pacote pedagógico padronizado e planificado, é o que ilustra o caminho inverso ao decolonial.

Considerações finais

Espera-se, com este trabalho, contribuir para o debate proposto ao demonstrar que a privatização das políticas públicas de alfabetização, ilustrada pelo caso do Pacto pela Alfabetização de Uberlândia, aponta para um caminho inverso ao da perspectiva decolonial. Ao concentrar em institutos e financiadores privados a definição do que conta como método eficaz de alfabetização, essa

dinâmica tende a favorecer a planificação do ensino em um modelo único, em detrimento do reconhecimento dos saberes docentes, comunitários e territoriais como fontes legítimas de conhecimento pedagógico. A tensão entre a instrução fônica apregoada pelo Pacto e os pressupostos da alfabetização humanizadora e do ensino por investigação, examinada como estudo de caso, ilustra esse argumento em escala municipal e oferece subsídios tanto para a reflexão sobre políticas de alfabetização baseadas em parcerias público-privadas quanto para o debate, mais amplo, sobre até que ponto é possível conciliar eficácia metodológica mensurável com uma formação docente crítica, autoral e decolonialmente orientada.

Referências

ACIUB. *Resultados do Pacto Pela Alfabetização são apresentados e Aciub é homenageada pela parceria*. Uberlândia, 12 dez. 2024. Disponível em: https://aciub.com.br/resultados-do-pacto-pela-alfabetizacao-sao-apresentados-e-aciub-e-homenageada-pela-parceria/. Acesso em: 23 jul. 2026.

ADRIÃO, Theresa *et al*. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

BRASIL. [Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019]. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 12 abr. 2019.

BRASIL. [Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023]. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). *Ensino de Ciências por Investigação*: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 89-100, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização:* leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, education e descolonização dos currículos. *Currículo*

sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
INSTITUTO RAIAR; PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO. *Materiais institucionais sobre a metodologia do Pacto pela Alfabetização.* Brasília, 2024-2025. Disponível em: https://www.pactopelaalfabetizacao.com.br. Acesso em: 22 jul. 2026.
MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.
PREFEITURA DE UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Alunos da Rede Municipal alcançam 75% de proficiência no 1º ano com o 'Pacto pela Alfabetização'*. Uberlândia, 12 dez. 2024. Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br/2024/12/12/alunos-da-rede-municipal-alcancam-75-de-proficiencia-no-1o-ano-com-o-pacto-pela-alfabetizacao/. Acesso em: 23 jul. 2026.
PREFEITURA DE UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Pacto pela Alfabetização:* relatórios e notícias institucionais (2022-2025). Uberlândia, 2025.
Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br. Acesso em: 22 jul. 2026.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
SOARES, Magda. *Alfabetização*: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

PENSAMENTO DECOLONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Juliana Kummer Perinazzo Ferreira – UFU
julianaperinazzo@yahoo.com.br
Aléxia Pádua Franco – PPGED/UFU
alexia@ufu.br

Simpósio Temático 4: Escolas, diferenças e igualdades

Resumo
O presente trabalho é um recorte de tese desenvolvida no âmbito da Linha Saberes e Práticas Educativas e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia e História (GEPEGH) do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), que buscou analisar em que lugar se encontram as mulheres na História ensinada nas escolas públicas do município de Caldas Novas, GO[1]. Para este, apresentamos algumas das discussões teórico-epistemológicas que foram essenciais para a reflexão e construção da tese a partir de diversos autores sobre o pensamento decolonial e como ele pode auxiliar na construção de saberes e práticas, questionando concepções pré-estabelecidas acerca do ensino de História e da participação feminina. Para tanto, apresentamos e discutimos de que maneira a História das Mulheres contribuiu para as discussões sobre a presença feminina nos processos históricos (PERROT, 2005), como a colonialidade de gênero (LUGONES, 2019, 2020) está presente em nossa sociedade interferindo nas nossas relações sociais e a decolonialidade (SILVA, 2013) para pensar a prática de professores e como esses podem contribuir para a formação docente. Todas essas para identificarmos de que maneira o pensamento e a cultura afetam o trabalho desenvolvido nas escolas pelos professores de História.

Palavras–chave: História das Mulheres; Ensino de História; Pensamento decolonial.

Introdução

Como escreveu a escritora inglesa Virginia Woolf (2014), por muito tempo, as mulheres foram anônimas na história. Suas obras e feitos, a sua inserção na sociedade foram ignoradas, silenciadas, invisibilizadas, termos que constantemente são utilizados hoje pela historiografia para afirmar que as mulheres eram ANÔNIMAS.

No livro Esperança feminista (2022), Ivone Gebara declara: "Gosto de buscar a etimologia das palavras porque elas me convidam a renovar e a precisar seus sentidos" (Diniz; Gebara, 2022, p. 26).

Concordamos com essa afirmação, então, ao fazermos uma rápida pesquisa tanto no dicionário quanto na internet percebemos que as palavras anônima e anômala têm a mesma origem no grego antigo: ἀνώνυμος (anonymos - latim) e ἀνώμαλος (anomălus - latim) , sendo as duas criadas a partir do prefixo grego de negação: α, an.

Talvez a autora tenha conseguido exemplificar aquilo que por tanto tempo está sendo escrito pela ciência da História, pois, anônima além de todas as especificações traz consigo os sinônimos de: "sem o nome da autora, de nome desconhecido, que não recebeu nome" (Houaiss, 2011, p. 60), além de alheio, estranho, desconhecido e incógnito. E a palavra anômala: "fora da ordem, da norma estabelecida, diferente do normal, anormal, atípico, [...] que não segue as regras" (Houaiss, 2011, p. 60), além de fora de lugar, estrangeiro.

Nos atrevemos a realizar uma conexão entre as duas palavras e complementar a fala de Virginia Woolf e dizer, que as mulheres, por muito tempo na história foram ANÔNIMAS e ANÔMALAS. Sendo derivadas do prefixo grego de negação, são sempre um não vir a ser relegadas a uma categoria de não existência.

Sendo assim, a História das Mulheres teve um intenso impacto ao desvendar nas entrelinhas as suas histórias. Michelle Perrot aponta que, as mulheres são mais imaginadas do que descritas ou contadas, e fazer sua história é, antes de tudo, inevitavelmente, chocar-se contra este bloco de representações que as cobre e que é preciso necessariamente analisar, sem saber como elas mesmas as viam e as viviam, como fizeram, nestas circunstâncias, sobretudo os historiadores da Antiguidade, [...] ou da Idade Média (Perrot, 2005, p. 11).

A autora ainda realça que as mulheres somente apareciam nos documentos oficiais quando "perturbavam" a ordem, e que rastrear por uma história privada, familiar ou pessoal modificou o olhar dos historiadores e os conduziu na busca por novas fontes históricas. Essas fontes apontam essa narrativa de que, quando vamos escrever/produzir a História das Mulheres devemos em grande parte, imaginar através de análises dos documentos existentes, como elas viviam. Existe uma parede gigantesca de representações que foram escritas e descritas através de um olhar masculinizado sobre elas, e encontrar e desvendar nas migalhas, as histórias dessas mulheres é primordial para que reivindiquemos uma história menos sexista.

Da mesma forma, que a História das Mulheres conduziu a um novo olhar na historiografia, ela, juntamente com os movimentos sociais, ocasionou mudanças na História ensinada nas escolas, ainda que de forma modesta. Devido a essas mudanças outros sujeitos foram postos em evidência. Esses passaram a reivindicar seu lugar na História, na historiografia e, principalmente, na História ensinada. Portanto, esse pretende discutir de que formas o feminismo decolonial poderá auxiliar na produção de saberes e práticas que são desenvolvidos pelos professores, acerca da participação feminina na História.

O pensamento decolonial e o ensino de História

É preciso pensar na escola, na comunidade escolar e nos professores sob outro olhar, na relação constante entre realidade, currículo, formação e saberes docentes. Pois, a colonialidade sustenta os padrões de poder existentes e uma formação contínua que se embase na perspectiva decolonial é, [...] el proceso cultural de superación de la colonialid del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. La decolonialidad es uma espécie de descolonización – ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica – cultural que rompe com las cadenas mentales (culturalmente invisibles) que nos mantienen rehenes de la visión y pensamiento - eurocéntricos/norteamericanos - que "naturalizan" los varios patrones globais de poder que operan sobre la raza, el saber, el ser y la naturaleza (Silva, 2013, p. 479 – 480, grifos do autor).

A colonialidade está presente nas nossas ideias e práticas sociais sustentando os padrões de poder existentes, dentre eles o patriarcado e a manutenção das funções sociais atribuídas aos homens e mulheres. Ainda há uma visão de que as mulheres são responsáveis pelo ato do cuidar, e isso não é visto como uma construção histórico-social e cultural. As funções sociais tanto de homens quanto de mulheres ainda são consideradas naturais, por esse motivo, devem ser mantidas.

Essa ambiguidade reflete a presença da colonialidade em nosso pensamento e práticas. Apesar de tentarmos nos desvencilhar de estereótipos que foram sedimentados ao longo dos anos a respeito das mulheres, é extremamente difícil assumir uma postura diferente ou construir um olhar outro daquele a que fomos educados e socializados para pensarmos e agirmos. E na escola não é diferente.

Na tentativa de entendermos como a colonialidade está presente em nossos saberes e práticas e no encalço por um distanciamento, buscamos uma aproximação com o pensamento decolonial, nos apropriando do termo decolonialidade e não descolonialidade. Como assegura Vivian Matias dos Santos,

O decolonial seria a contraposição à "colonialidade", enquanto o descolonial seria uma contraposição ao "colonialismo", já que o termo descolonización é utilizado para referir-se ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim às administrações coloniais [...] (Santos, 2018, p. 03, grifos da autora).

Portanto, não é só a supressão da letra "s", tem um caráter epistêmico e ontológico, pois: "A colonialidade é referente ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o fim da dominação" (Santos, 2018, p. 04). A colonialidade se refere às estruturas de hierarquização e dominação trazidas pelo processo de colonização que ainda estão presentes nas relações sociais e fazem parte do nosso cotidiano. Principalmente, na hierarquização das relações de poder onde há a manutenção de estereótipos e pré-conceitos: o indígena ainda é o selvagem; o negro ainda é o boçal; a mulher ainda deve ser submissa e ser a responsável por cuidar; dentre outros.

Em vista disso, decolonizar o nosso pensamento não só na pesquisa enquanto pesquisadores, mas nas nossas práticas enquanto professores da Educação Básica se faz necessário.

"Não sou eu uma mulher?"[3] Em busca de uma prática decolonial para o ensino de História

No ano de 1851, Sojourner Truth , a pregadora pentecostal, ativista abolicionista e defensora dos direitos das mulheres, pronunciou o seu discurso improvisado na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, na cidade de Akron. Ao questionar "Não sou eu uma mulher?" (1851), abafou as vozes dos homens que zombavam das mulheres ali presentes, e calou a voz das mulheres brancas, participantes de um movimento feminista incipiente que eram contrárias às discussões de raça e classe. Trouxe à tona os problemas enfrentados não só pelas mulheres negras, mas por todos aqueles que foram silenciados ao longo dos tempos. Ela, em seu grito, nada mais nada menos estava relatando a sua experiência enquanto mulher negra e ex-escravizada na sociedade estadunidense; que se assemelha a experiência vivenciada por uma multidão de sujeitos subalternizados até hoje. Evocar o discurso de Sojourner Truth é visibilizar e afirmar as lutas desses que por tanto tempo foram/são estigmatizados.

Acerca dessas questões promover uma reflexão crítica sobre a temática, estimulando os professores a questionarem suas concepções e a construírem novos entendimentos sobre o assunto se faz primordial com base no pensamento decolonial. Ainda não nos vemos da mesma forma, porque o nosso pensamento é colonizado. E essa colonização do pensamento apresenta-se no espaço escolar e afeta a maneira como ensinamos, como construímos os nossos saberes e práticas.

A colonização e com ela a colonialidade submeteu os povos subalternizados, e principalmente às mulheres, a uma posição não só de inferioridade, mas de não existência, ou inexistência (Lugones, 2019; 2020). É o que afirma a autora argentina Maria Lugones ao conceituar o termo colonialidade de gênero[4]. É nesse ponto que precisamos focar ao planejarmos uma aula e questionar: Que saberes queremos produzir ao desenvolver determinado conteúdo? E compreender que "[...] a violência das relações patriarcais vivenciadas hoje pelos povos afro-americanos traz as marcas do legado colonial, sendo o gênero aspecto intrínseco à colonialidade" (Santos, 2018, p. 06). E como essas relações patriarcais de poder se apresentam e afetam as nossas relações na atualidade?

A nossa intenção é discutir de que formas o ensino de História poderá contribuir para a decolonização do pensamento a partir da participação feminina na história. Em nossas discussões a ideia defendida por Maria Lugones (2019; 2020), de que as mulheres negras e indígenas foram levadas a uma categoria de inexistência/não existência, é muito pertinente, embora a autora não cite as mulheres trans e travestis, e tantas outras, que também foram e ainda são relegadas a uma categoria de esquecimento.

Esse pensamento nos leva a examinar sobre quais espaços essas mulheres ocupam na sociedade, de que forma ocupam e como são vistas. Como as suas histórias são contadas e como as suas memórias são colocadas em evidência. A constatação da autora de que as mulheres indígenas e

negras foram qualificadas como não humanas e, portanto, inexistentes, parece persistir na atualidade e, acrescentamos a esse grupo as trans e as travestis. É lógico que esse processo de não existência não ocorre da mesma forma como se deu na sociedade brasileira colonial, mas, há resquícios dessa visão.

As práticas sexistas tornaram-se muito mais complexas e difíceis de serem identificadas. As redes sociais alcançaram uma infinidade de mulheres que acreditam no antifeminismo, que subjetivam discursos sexistas, corroboram com eles e os defendem. No entanto, devemos esmiuçar mecanismos para enfrentar essas questões e o pensamento decolonial é uma forma pois, já contribuiu e tem ainda muito a contribuir não só para os estudos feministas e de gênero a partir do Sul, mas, também com a educação. Conforme Cláudia de Lima Costa,

Os feminismos decoloniais, articulados por sujeitos subalternos, racializados, geralmente operam dentro de um referente epistemológico distinto dos modelos analíticos hegemônicos que historicamente estruturaram as relações entre centro e periferia (Costa, 2020, p. 324).A partir de uma visão decolonial, não apenas teorizamos as questões de mulheres e as consideramos na produção historiográfica, mas também (re)contamos a história por meio de uma perspectiva diferenciada, a partir delas mesmas, não de uma visão masculinizada. É uma cisão da concepção do masculino que representa o conhecimento moderno universal, que ainda representa a razão. É trazer os coletivos femininos para o debate e não apresentar as histórias dessas mulheres de forma isolada porque se não manteremos a visão delas como exceção à regra dentro de uma sociedade sexista. É fazer um giro na análise das relações de poder existentes.

É o que afirmam Aléxia Pádua Franco et al. (2021), em seu texto Marias, Mahins, Marielles, malês: mulheres na história e no ensino de História do Brasil. Por isso se faz necessário e urgente contar outras histórias. Histórias de mulheres como Dandaras, Marias, Mahins, Marielles cantadas da música da Estação Primeira de Mangueira. E tantas outras que construíram a história do mundo e do Brasil. Mulheres esquecidas, mulheres indígenas, mulheres africanas, mulheres camponesas, mulheres guerrilheiras, mulheres resistentes que foram negadas no seu protagonismo. MULHERES! Não é a sua inserção na história que se faz necessária, porque elas participam da história, mas, é a inserção desta participação nas narrativas históricas, para contar as histórias dessas mulheres em ação e não em submissão (Franco et al., 2022, p. 200, grifo nosso).

É pensar as mulheres nas diferenças e em contextos diferentes (Piscitelli, 2002), não como uma categoria homogeneizada e única. É (re)escrever a história a partir de olhares outros, porque as experiências são diversas, e a experiência de um grupo não pode sobrepujar os demais.

Conclusão

A luz dessas considerações é necessário conceber a decolonialidade não só como teoria, mas na convergência entre teoria e prática. Isso é um desafio, porque, como já dito, temos o pensamento colonizado, e ainda consideramos que a teoria, e somente ela, molda a nossa prática. Além disso, a

enaltecemos como um patamar inatingível para muitos.

Introduzir o pensamento decolonial nas salas de aula nos traz a possibilidade de desenvolver no nosso cotidiano uma prática de enfrentamento às desigualdades enraizadas na sociedade, visto que nos instrumentaliza como detectar que desigualdades são essas e como elas se inter-relacionam.

Consequentemente, defender uma educação decolonial que compreende como as relações sociais são permeadas por relações de poder e como essas relações de poder moldam o conhecimento e plasmam as nossas subjetividades, torna-se premente.

Legitimar uma educação que traga para o debate as Histórias das Mulheres na luta e não em submissão, é problematizar as condições que as colocaram nesse processo de ocultamento e desvalorização, é mostrar os arranjos sociais que as assujeitaram historicamente.

E mais do que tudo é compreender que as vozes dessas mulheres devem estar em diálogo com e não sobre, é vê-las como sujeitos de sua própria história e não como objetos de pesquisa. Como nos ensina Michelle Perrot: "Precisamos traduzir os sinais, ler nas entrelinhas, captar as alusões, insinuarmo-nos nas brechas e nas rachaduras, apropriarmo-nos dos espaços em branco e das meias-palavras" (Perrot, 2005, p. 99).

É imperativo nas brechas e rachaduras plantar as sementes e inserir no contexto escolar as histórias negadas, invisibilizadas, apagadas, e as suas contribuições para a sociedade. Isso requer uma atenção especial para as nossas práticas, exige um novo olhar epistemológico, impõe a necessidade de se construir práticas pedagógicas críticas, reivindica uma nova compreensão de sociedade mais humana, mais justa e mais igualitária. Requer que nos decolonizemos!

Referências

ANÔNIMA. In: *DICIONÁRIO PRIBERAM.* 2023. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/an%C3%B4nimo. Acesso: 04 jan. 2024.

ANÔMALA. In: *DICIONÁRIO PRIBERAM.* 2023. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/an%C3%B4mala. Acesso: 04 jan. 2024.

COSTA, C. L. Feminismos decoloniais e a política e a ética da tradução. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 320 - 341.

DAVIS, A. *A potência de Sojourner Truth. Blog Boitempo,* São Paulo, 26 de novembro 2018. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2018/11/26/angela-davis-a-potencia-de-sojourner-truth/. Acesso: 23 maio 2022.

DINIZ, D; G, I. *Esperança feminista*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

FERREIRA, J. K.P. *O lugar das mulheres nas história ensinada:* o que nos dizem os saberes e práticas de professoras que atuam em escolas no município de Caldas Novas-GO. 2024. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

FRANCO, A. P. *et al*.. "Marias, Mahins, Marielles, malês": mulheres na história e no ensino de História do Brasil. *In:* FONSECA, S. C.; JESUS, C. G. N. de (org.). *Ensinar História:* currículo, práticas e sujeitos históricos. São Carlos: Pedro & João Editores: 2022, p. 181-203.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss Conciso de Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2011.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento Feminista:* conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 356-377.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). *Pensamento feminista hoje:* perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 52-83.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história.* Bauru: EDUSC, 2005.

PISCITELLI, A. "Recriando a (categoria) mulher?". *In*: ALGRANTI, L. (org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Textos Didáticos, n. 48. Campinas, IFCH-Unicamp, p. 7 – 42, 2002.

SANTOS, V. M. dos**.** *Notas desobedientes:* decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. Psicologia & Sociedade [online], v. 30, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112 . Acesso: 29 jun. 2022.

SILVA, J. de S. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: el paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" y la construcción pedagógica del "día Después del desarrollo". *In*: WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales:* prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, p. 469 – 507, 2013.

WOOLF, V. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014. [recurso eletrônico].

O LUGAR E OS SABERES SILENCIADOS NA COZINHA DO SÃO JOÃO

Silvio Luis Almeida Pena –
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) –
silviolpena@gmail.com

Simpósio Temático: 4

Resumo
Este artigo apresenta uma proposta pedagógica voltada para o Ensino de Geografia decolonial nos Ensinos Fundamental I e II, tomando como objeto de estudo a culinária da Festa de São João da Praça do Dário, em Cachoeira Dourada (GO). O objetivo é discutir como os elementos gastronômicos dessa festividade popular podem atuar como recursos didáticos para o ensino da categoria Lugar e para a desconstrução de uma suposta homogeneidade cultural. Fundamentada legalmente na Lei nº 11.645/2008 e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a investigação ancora-se no referencial teórico de Milton Santos para a conceituação do lugar como espaço do vivido e do cotidiano, e de Valter do Carmo Cruz para a crítica decolonial e a visibilização de saberes subalternizados de matrizes negra e indígena. Dialoga-se com Eric Hobsbawm para tencionar a culinária junina enquanto uma tradição inventada e com Marilena Chauí para criticar o apagamento ideológico das diferenças promovido por visões folclorizadas de cultura nacional. A partir da análise das festividades e da cultura alimentar, o trabalho demonstra que o estudo escolar da comida na praça rompe com o eurocentrismo curricular, transformando a vivência dos estudantes em um laboratório crítico de conscientização territorial. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando levantamento bibliográfico e análise documental da formação urbana local.

Palavras–chave: Ensino de Geografia; Categoria Lugar; Decolonialidade.

Introdução

No cenário educacional brasileiro, as festividades populares frequentemente adentram o espaço escolar de maneira profissional e restrita a momentos recreativos. Entre essas celebrações, as festas juninas ocupam um lugar de destaque no calendário das escolas de Educação Básica. Contudo, a abordagem pedagógica tradicional dedicada a esse evento costuma reduzir sua complexidade a uma dimensão puramente folclórica e teatral. Ao reproduzir acriticamente uma estética padronizada, o ambiente escolar tende a reforçar a imagem de uma identidade camponesa ou "caipira" genérica e idealizada, promovendo uma aparente homogeneidade cultural que esconde as contradições, as disputas históricas e a pluralidade que constituem essas manifestações no território nacional.

Essa perspectiva romântica e linear de cultura ignora o papel da escola pública como espaço de desconstrução de saberes hegemônicos. Para romper com essa herança eurocêntrica e excludente no currículo, o ordenamento jurídico brasileiro estabeleceu marcos regulatórios fundamentais. É o caso da Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. No âmbito da Geografia Escolar, essa obrigatoriedade legal ganha centralidade ao exigir que os conteúdos curriculares valorizem o protagonismo desses povos na formação socioespacial do país, superando o racismo epistêmico que historicamente invisibilizou suas produções materiais e simbólicas.

Em consonância com as exigências legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o Ensino de Geografia na Educação Básica desenvolva o raciocínio geográfico por meio de conceitos-chave que permitam ao estudante compreender a sua própria realidade. Para o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), a base preconiza a articulação de competências voltadas à unidade temática "O sujeito e seu lugar no mundo", estimulando a percepção de pertencimento e a identificação de identidades locais. Já no Ensino Fundamental II (Anos Finais), as diretrizes demandam maior capacidade de absorção e criticidade, desafiando os alunos a analisarem a diversidade populacional e as conexões em diferentes escalas a partir das unidades "Conexões e escalas" e "Formas de representação e pensamento espacial".

Diante desse panorama, este artigo propõe um caminho pedagógico decolonial para o Ensino de Geografia, elegendo como objeto de mediação didática a culinária da Festa de São João da Praça do Dário, realizada no município de Cachoeira Dourada (GO). O objetivo geral deste trabalho é discutir como as comidas típicas presentes nessa festividade popular podem atuar como recursos práticos para o ensino da categoria Lugar no Ensino Fundamental, servindo como disparadores para evidenciar os saberes agrícolas, botânicos e gastronômicos de matrizes negra e indígena incorporados nesses alimentos. Busca-se, assim, demonstrar como a desconstrução da suposta homogeneidade culinária junina pode transformar o espaço vivido do estudante em um laboratório crítico de conscientização territorial e justiça cultural.

A festa de São João da Praça do Dário: contexto urbano, memória e desconstrução da homogeneidade

Para que as festividades juninas sejam integradas ao Ensino de Geografia sob uma perspectiva crítica, é indispensável desconstruir a narrativa de que tais eventos manifestam uma identidade cultural nacional pacífica e uniforme. Essa imagem de harmonia, frequentemente veiculada no ambiente escolar, atua como um mecanismo de ocultamento das contradições, das migrações forçadas e das disputas históricas que moldaram os territórios. O entendimento dessa dinâmica exige olhar de perto para a formação urbana e a caracterização demográfica territorial, nesse caso, o município de Cachoeira Dourada (GO), bem como para a materialidade da Festa de São João da Praça

do Dário.

Do ponto de vista geográfico e territorial, o município de Cachoeira Dourada localiza-se no extremo sul do estado de Goiás, na microrregião do Meia Ponte, estabelecendo divisa natural com o estado de Minas Gerais por meio do curso médio do Rio Paranaíba. De acordo com os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município é de 7.782 habitantes, distribuída em uma área territorial de aproximadamente 258,28km^2, o que resulta em uma densidade demográfica de 14,73 hab/km^2. A emancipação política do município ocorreu em 1983, porém sua gênese espacial está diretamente vinculada à construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Cachoeira Dourada, iniciada na década de 1950 com o objetivo estratégico de fornecer a energia necessária para a construção de Brasília.

Esse imponente empreendimento de infraestrutura energética alterou profundamente a organização do espaço local. A instalação da usina promoveu uma intensa atração de força de trabalho, gerando expressivos fluxos migratórios e reconfigurando o perfil demográfico da região. Paralelamente, o avanço da mecanização e da modernização técnica no campo nas décadas seguintes acentuou o êxodo rural na região sul-goiana. O cruzamento desses dois vetores — a desmobilização operária após o término das etapas de ampliação da usina e a expropriação camponesa — empurrou contingentes de trabalhadores para a informalidade e a periferização, culminando na formação de áreas residenciais como o Bairro Cerâmica.

Foi precisamente nesse cenário de transição socioespacial, marcado pela busca de laços de solidariedade diante da precariedade urbana, que a Festa de São João emergiu há pouco mais de 30 anos. O festejo foi idealizado por Dário, um homem negro cuja trajetória encarna a resistência e a apropriação do espaço público por parcelas subalternizadas da população local. Ao dar nome à praça onde o evento ocorre, a memória de Dário demarca o protagonismo negro e a territorialização de uma comunidade que se recusou a ser silenciada pela engrenagem desenvolvimentista regional.

A organização do evento preserva uma lógica estritamente comunitária que contesta os modelos mercantilizados de lazer urbano. A festa é erguida de forma coletiva por meio do trabalho de voluntários locais e a dinâmica de sua cozinha é inteiramente baseada em doações. O princípio da reciprocidade se manifesta na captação dos insumos básicos: os principais ingredientes utilizados na preparação das comidas típicas, como o milho e a mandioca, são doados por agricultores locais, tecendo uma rede solidária que vincula a produção do campo à celebração na cidade. Essa rede atinge seu ápice em um dos dias do festejo, no qual toda a alimentação, pratos doces e salgados, produzida na cozinha comunitária é distribuída de forma totalmente gratuita para a população.

Essa rica dinâmica comunitária contrasta frontalmente com as leituras abstratas e folclorizadas sobre a cultura popular. A filósofa Marilena Chauí (2008) oferece uma base essencial para essa crítica ao analisar o conceito de cultura dominante. Segundo a autora, a construção de uma suposta "cultura nacional homogênea" funciona como um dispositivo ideológico que visa apagar as divisões de classe, o racismo e as desigualdades estruturais. Ao unificar manifestações plurais sob um selo genérico de "identidade nacional", o discurso hegemônico neutraliza a carga de contestação e a

singularidade das classes subalternizadas. Chauí aponta que:

A cultura dominante apresenta-se como cultura nacional, isto é, como se representasse o pensamento, as visões de mundo, os valores e as aspirações de toda a sociedade, unificada por uma tradição comum e por um destino comum. Com isso, ela oculta a divisão social, a dominação de uma classe sobre as outras e a exclusão da maioria da produção e do consumo dos bens culturais (CHAUI, 2008, p. 45).

No contexto do Ensino de Geografia, o apagamento denunciado por Chauí se materializa quando a festa junina é reduzida a estereótipos teatrais e caricatos nas escolas. Essa estetização dialoga diretamente com o conceito de "tradições inventadas", formulado pelo historiador Eric Hobsbawm (1997). De acordo com Hobsbawm, muitas práticas que julgamos ser antigas ou fruto de uma continuidade histórica linear foram, na realidade, criadas ou formalizadas em períodos recentes para estabelecer laços de coesão social ou legitimar determinadas estruturas.

Ao aplicar essa categoria à culinária do São João de Cachoeira Dourada, percebe-se que os alimentos preparados na cozinha comunitária a partir do milho e da mandioca são frequentemente ensinados como uma herança camponesa genérica de inspiração puramente eurocêntrica. Essa leitura romantizada promove um apagamento epistêmico. O manejo técnico, o cultivo agrícola e os processos de beneficiamento do milho e da mandioca pertencem, historicamente, aos conhecimentos botânicos e tecnológicos das populações indígenas nativas e das comunidades negras trazidas pela diáspora africana. Portanto, a estrutura comunitária erguida por Dário e mantida pelos voluntários na praça é um testemunho vivo de resistência cultural. Os pratos de comidas e os quitutes distribuídos gratuitamente não são elementos neutros; eles condensam técnicas ancestrais que o currículo tradicional tentou invisibilizar sob o manto de uma tradição camponesa homogênea, constituindo-se em um rico documento para a sala de aula.

Fundamentação teórica

A inserção da Festa de São João da Praça do Dário no currículo da Educação Básica exige um referencial conceitual que resgate a dignidade das espacialidades cotidianas. No Ensino de Geografia, a categoria Lugar apresenta-se como a mediação pedagógica ideal para essa tarefa, desde que despida de visões puramente locacionais ou abstratas. É preciso compreender o lugar a partir da virada decolonial, transformando-o em um instrumento de leitura crítica do mundo a partir do espaço vivido.

Para fundamentar essa categoria, o pensamento de Milton Santos (2006) é categórico. Santos define o lugar não como um ponto estático no mapa, mas como o espaço do cotidiano, onde se materializa a indissociabilidade entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações. É no lugar que a vida acontece em sua totalidade, combinando as forças globais com as dinâmicas da existência local. O autor argumenta que o lugar é o espaço do vivido, caracterizado pela afetividade, pela partilha e pela

copresença, onde o homem depara-se com a realidade concreta. Santos ressalta que:

O lugar não é apenas o quadro da vida, mas o espaço do vivido, onde os homens realizam suas experiências cotidianas através de relações de afeto, de solidariedade e de conflito. É no lugar que o mundo é percebido e transformado a partir da escala do imediato (SANTOS, 2006, p. 114).

Sob essa ótica miltoniana, as barracas de comida e a cozinha comunitária montadas na praça, bem como toda a sua cenografia festiva, deixam de ser meras estruturas temporárias e passam a ser lidas como a materialização do lugar. A praça torna-se o ponto de encontro onde os objetos — o espaço público, as decorações coloridas, os alimentos, a fogueira e o pau de sebo — e as ações — o trabalho voluntário, a doação, as apresentações musicais, a distribuição da comida e o próprio ato de festejar e estar ali — se fundem de maneira indissociável. Essa totalidade espacial produz um profundo sentido de pertencimento e identidade territorial. O ato coletivo de ocupar a praça e celebrar a cultura popular funciona como uma forma de resistência comunitária que contesta e subverte as pressões excludentes e segregadoras da modernização e do desenvolvimento regional.

Contudo, para que o ensino do lugar cumpra uma função emancipatória na escola pública, ele deve ser articulado à crítica decolonial. É nesse ponto que as contribuições do geógrafo Valter do Carmo Cruz (2017) tornam-se centrais. Cruz adverte sobre a existência histórica de um racismo epistêmico e geográfico que opera nas estruturas curriculares eurocêntricas. Esse mecanismo rebaixa e invisibiliza os saberes produzidos por comunidades negras, indígenas, quilombolas e camponesas, tratando suas espacialidades como locais de carência, atraso ou mero folclore, enquanto eleva os conhecimentos euro-norte-americanos ao estatuto de ciência universal.

Ao propor uma Geografia Decolonial, Cruz (2017) defende a necessidade de visibilizar as epistemologias do Sul Global e de reconhecer a legitimidade dos modos de vida e de produzir o espaço das populações subalternizadas. Trazer a culinária do São João para a sala de aula de Geografia, portanto, alinha-se com a busca por justiça epistêmica sugerida pelo autor. Em vez de a escola ensinar aos alunos de Cachoeira Dourada que a história e a geografia importantes ocorrem apenas nos grandes centros urbanos ou nos fluxos macroeconômicos da usina hidrelétrica, o estudo do lugar revela que a periferia também é produtora de cultura, técnica e conhecimento válido.

Desse modo, o cruzamento entre Milton Santos e Valter do Carmo Cruz permite que o professor de Geografia utilize a Festa de São João da Praça do Dário para além da efeméride festiva. O lugar converte-se em um laboratório político onde os estudantes percebem que as práticas solidárias de sua comunidade e os saberes ancestrais preservados no preparo do milho e da mandioca são formas legítimas de resistência espacial e de afirmação de suas próprias existências frente ao apagamento institucionalizado.

Metodologia

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho pedagógico e documental. Os procedimentos metodológicos estruturaram-se em três etapas interconectadas. A primeira consistiu no levantamento bibliográfico acerca do Ensino de Geografia Decolonial e das categorias de análise espacial, amparando-se nos referenciais de Milton Santos e Valter do Carmo Cruz. A segunda etapa envolveu a coleta e análise de dados demográficos e históricos secundários obtidos junto ao Censo Demográfico do IBGE (2022) e registros municipais para a reconstituição da formação urbana de Cachoeira Dourada (GO), com foco nos impactos socioespaciais decorrentes da instalação da Usina Hidrelétrica e do êxodo rural.

A terceira etapa caracterizou-se pelo desenho de uma transposição didática das práticas observadas na Festa de São João da Praça do Dário para o contexto da Educação Básica. Essa modelagem pedagógica tomou como balizadoras empíricas e metodológicas pesquisas correlatas sobre festividades e patrimônios alimentares em Goiás, servindo como norteadores analíticos para estruturar os roteiros de aplicação nos Ensinos Fundamental I e II.

Resultados e discussão

A transformação da Festa de São João da Praça do Dário em conteúdo escolar exige uma transposição didática que respeite os tempos de aprendizagem da Educação Básica. Para que essa proposta não se perca em abstrações, as ações pedagógicas devem ser estruturadas em conformidade com as habilidades previstas na BNCC e com a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, utilizando a cultura alimentar e a apropriação do espaço festivo como categorias de análise.

No Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), o foco do raciocínio geográfico deve se concentrar na alfabetização espacial e na escala local. A BNCC estabelece para este segmento a unidade temática "O sujeito e seu lugar no mundo", voltada para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e para o reconhecimento das identidades locais. Uma proposta pedagógica decolonial para essas turmas consiste em explorar a culinária da festa a partir da experiência sensorial e afetiva dos estudantes com o seu próprio cotidiano.

Para mediar essa prática, a produção acadêmica sobre a "Chica Doida"[1] de Quirinópolis[1] serve como um excelente norteador teórico. Essa literatura demonstra como um prato típico regional não é apenas um alimento, mas um patrimônio cultural que condensa a identidade, a memória e a territorialidade de uma comunidade. Em sala de aula, o professor pode propor uma atividade de mapping afetivo: os alunos são estimulados a identificar quais pratos à base de milho e mandioca consomem na Festa e a conversar com seus familiares e vizinhos voluntários sobre como essas receitas são preparadas. Ao perceberem que os ingredientes doados pelos agricultores locais se transformam em alimento e festa, os estudantes dos anos iniciais compreendem o conceito de Lugar (Milton Santos) não como um conteúdo rígido do livro didático, mas como a teia de relações e afetos que eles próprios vivenciam.

No Ensino Fundamental II (Anos Finais), o currículo exige maior capacidade de abstração, crítica e articulação de escalas. É o momento ideal para a aplicação rigorosa da Lei nº 11.645/2008, tencionando a formação do espaço brasileiro através das unidades temáticas "Conexões e escalas" e "Formas de representação e pensamento espacial".

O objetivo pedagógico com as turmas de Anos Finais é promover a desconstrução da "tradição inventada", demonstrando como a culinária do São João, frequentemente rotulada como uma herança homogênea europeia ou exclusivamente camponesa, é sustentada por saberes de matrizes negra e indígena.

Para embasar essa leitura do espaço festivo como território de disputa, os estudos sobre a Festa de Nossa Senhora do Rosário[2] e as espacialidades da Festa de São João Batista[3] oferecem o suporte necessário. Essas pesquisas evidenciam como as populações subalternizadas se apropriam do espaço público (ruas e praças) para demarcar sua presença e resistir ao apagamento institucional.

A proposta de intervenção didática para o Fundamental II estrutura-se em um roteiro de investigação crítica dividido em três etapas essenciais:

- A Desconstrução do Prato: Os estudantes analisam os ingredientes centrais fornecidos pelos agricultores locais. O professor introduz o conteúdo histórico-geográfico demonstrando que as técnicas de domesticação, cultivo e beneficiamento desses vegetais provêm do patrimônio científico dos povos indígenas originários e dos conhecimentos desenvolvidos por africanos escravizados na diáspora.
- A Análise do Espaço Público: Orientados pelo conceito de lugar e pelas dinâmicas de apropriação espacial, os alunos debatem o papel da Praça do Dário. Eles analisam como os elementos presentes no evento — a fogueira, o pau de sebo, as decorações e o ato coletivo de festejar em torno de uma cozinha comunitária e gratuita — representam a territorialização da cultura negra e popular frente à segregação urbana gerada no pós-usina.
- O Debate Teórico: Confrontando a teoria de Marilena Chauí com a realidade local, as turmas são desafiadas a produzir painéis ou mapas conceituais que denunciem como a abordagem folclórica tradicional da escola tenta homogeneizar a festa, silenciando o fato de o evento ter sido idealizado por Dário, um homem negro, e ser mantido pela resistência de uma periferia voluntária.

Essa transposição curricular prova que a cultura alimentar e o festejo popular, quando mediados por conceitos geográficos densos e amparados pela legislação vigente, deixam de ser meros entretenimentos escolares. Eles convertem-se em ferramentas de justiça epistêmica, permitindo que a escola pública cumpra sua função social de formar cidadãos territorialmente conscientes e orgulhosos de suas raízes históricas.

Considerações finais

A realização deste trabalho permite desenhar um horizonte metodológico em que a Geografia Escolar assume seu papel crítico e decolonial na Educação Básica. Ao deslocar o eixo de análise

das festividades juninas do campo do entretenimento sazonal para o campo da justiça epistêmica, a proposta aqui estruturada objetiva demonstrar que o cotidiano dos estudantes da escola pública é um repositório denso de conceitos geográficos.

A Festa de São João da Praça do Dário, em Cachoeira Dourada (GO), revelou-se um documento vivo para o ensino da categoria Lugar. A articulação teórica promovida entre Milton Santos e Valter do Carmo Cruz permitiu compreender o espaço festivo não como uma área geométrica inerte, mas como o espaço do vivido, onde a solidariedade operária, o trabalho voluntário e o próprio ato de festejar produzem um território de memória e identidade que contesta os processos históricos de segregação urbana pós-usina.

Do mesmo modo, a desconstrução da culinária junina à luz de Marilena Chauí e Eric Hobsbawm cumpre uma dupla função pedagógica e social. Primeiramente, desmonta a ideologia de uma tradição inventada homogênea que pasteuriza a cultura popular sob estereótipos inofensivos. Em segundo lugar, ao focar na materialidade do milho e da mandioca doados e transformados na cozinha comunitária, o ensino de Geografia dá cumprimento rigoroso e prático à Lei nº 11.645/2008. Traz-se para o centro do debate curricular o protagonismo tecnológico, botânico e agrícola das matrizes negra e indígena, historicamente silenciadas pelo eurocentrismo.

Por fim, as propostas didáticas delineadas para os Ensinos Fundamental I e II evidenciam que a BNCC pode ser operacionalizada sob uma perspectiva libertadora. Investigar a história contida no prato de comida distribuído na festa faz com que o estudante deixe de ler o espaço geográfico como algo distante e puramente técnico. O lugar de vivência torna-se o ponto de partida para a compreensão do mundo, transformando a memória de Dário e a resistência cultural de sua comunidade em saberes escolares legítimos, emancipatórios e necessários.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Carmem Lúcia. **Cultura, religiosidade e comércio na cidade: a Festa em louvor à Nossa Senhora do Rosário em Catalão - Goiás**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.CRUZ, Valter do Carmo. **Geografia, decolonialidade e racismo epistêmico: notas para pensar uma justiça espacial e de saberes**. Geographia, Niterói, v. 19, n. 41, p. 14-26, out./dez. 2017.

GOOGLE. Gemini. Versão de grande modelo de linguagem. Plataforma de inteligência artificial

generativa. Desenvolvido por Google. Amostragem de texto sob demanda do usuário sobre estruturação de artigo acadêmico e revisão teórica. Disponível em: https://gemini.google.com/. Acesso em: 9 jul. 2026.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAGARES, Mirne-Gleyde. **A festa de São João Batista**: da genealogia dos lugares às redes. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/6daf49f6-1314-4995-a28b-5e8689380fa0. Acesso em: 9 jul. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: população, território e estatísticas demográficas de Cachoeira Dourada (GO). Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

ROSA, Jean Carlos da. **A Chica Doida é nossa! Patrimônio cultural, culinária e identidade em Quirinópolis - GO**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2006.

ENTRE SILENCIAMENTOS E REEXISTÊNCIAS: BIOGRAFIAS NEGRAS, PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Alinne Grazielle Neves Costa – ProfHistória/UFU – historialinne@gmail.com

Simpósio Temático: ST4 Escolas, diferenças e igualdades

Resumo

Este trabalho relata uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Tancredo Neves, em Uberlândia (MG), durante o estudo da Ditadura Civil Militar brasileira e do Movimento Negro Unificado (MNU). A proposta fundamenta-se na Educação das Relações Étnico-Raciais, na Pedagogia das Encruzilhadas, de Luiz Rufino, e nas contribuições de autores como Nilma Lino Gomes, bell hooks, Sueli Carneiro, Kabengele Munanga e Lélia Gonzalez, buscando enfrentar os silenciamentos históricos que ainda marcam o ensino de História. O objetivo consistiu em ampliar as referências históricas dos estudantes por meio da produção de livretos biográficos sobre personalidades negras escolhidas autonomamente pelos próprios alunos, favorecendo processos de letramento racial, representatividade e reconhecimento da população negra como produtora de conhecimentos, culturas e formas de resistência. A metodologia organizou-se em três etapas: contextualização da Ditadura Militar e do Movimento Negro Unificado; pesquisa e escolha de personalidades negras de diferentes áreas de atuação; e elaboração dos livretos biográficos utilizando diferentes fontes de pesquisa. Os resultados evidenciaram que a atividade promoveu a ampliação das referências históricas mobilizadas pelos estudantes, possibilitando o reconhecimento de intelectuais, artistas, lideranças políticas, ativistas, esportistas e representantes das religiosidades afro-brasileiras como sujeitos históricos. A autonomia na escolha das personagens revelou vínculos entre memória, identidade, pertencimento e experiências culturais dos estudantes, contribuindo para problematizar narrativas eurocentradas e tensionar práticas curriculares marcadas pela colonialidade do saber. Conclui-se que a valorização de trajetórias negras constitui uma estratégia pedagógica relevante para fortalecer práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais, promover o letramento racial e construir narrativas históricas mais plurais, em consonância com os princípios da Lei nº 10.639/2003 e com uma perspectiva decolonial de ensino de História.

Palavras–chave: Ensino de História; Relações Étnico-Raciais; Letramento racial; Pedagogia das Encruzilhadas; Biografias negras.

Introdução

Apesar dos avanços promovidos pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a efetiva valorização das histórias e culturas afro-brasileiras ainda representa um desafio para o ensino de História. Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2017), a implementação de uma educação antirracista demanda não apenas a inclusão de conteúdos, mas a transformação das práticas pedagógicas e das formas de produção do conhecimento. Nesse contexto, permanecem recorrentes narrativas que restringem a população negra à escravização e à exclusão social, invisibilizando suas contribuições intelectuais, políticas, científicas e culturais e reforçando processos de colonialidade do saber.

Foi a partir dessa problemática que se desenvolveu a experiência relatada neste artigo, realizada com estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Tancredo Neves, durante o estudo da Ditadura Militar brasileira e do Movimento Negro Unificado (MNU). As discussões em sala de aula evidenciaram que os estudantes possuíam conhecimentos limitados sobre as formas de organização e resistência protagonizadas pela população negra nesse período, revelando a persistência de silenciamentos históricos nos currículos escolares.

Diante desse cenário, a experiência fundamentou-se nas contribuições de bell hooks (2013), ao compreender a educação como prática da liberdade, e de Luiz Rufino (2019), por meio da Pedagogia das Encruzilhadas, concebendo a escola como espaço de produção de sentidos, encontro de saberes e valorização de epistemologias historicamente marginalizadas. Também dialoga com as reflexões de Nilma Lino Gomes (2017), Kabengele Munanga (2019) e Sueli Carneiro (2005), que problematizam os mecanismos de invisibilização e epistemicídio presentes na produção do conhecimento.

Nesse contexto, o objetivo deste relato é apresentar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida por meio da produção de livretos biográficos sobre personalidades negras, buscando refletir sobre as potencialidades da autonomia discente e da valorização de trajetórias negras para o fortalecimento do letramento racial, da representatividade e da construção de narrativas históricas mais plurais no ensino de História.

Fundamentação teórica

A implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais representa um importante marco para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira. Entretanto, conforme argumenta Nilma Lino Gomes (2017), a efetivação de uma educação antirracista exige mais do que a inserção de novos conteúdos no currículo, demandando a revisão das práticas pedagógicas e das formas de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, ensinar História implica questionar quais sujeitos são reconhecidos como protagonistas dos processos históricos e quais

permanecem invisibilizados nas narrativas escolares.

Essa reflexão dialoga com as contribuições de Kabengele Munanga (2019) e Sueli Carneiro (2005), que evidenciam como o racismo também se manifesta por meio da invisibilização de referências negras e da deslegitimação dos saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados. Para Sueli Carneiro, esse processo caracteriza o epistemicídio, compreendido como a negação da legitimidade dos conhecimentos produzidos pela população negra. Assim, a valorização de trajetórias negras no ensino de História constitui uma estratégia de enfrentamento à colonialidade do saber e de fortalecimento do letramento racial, favorecendo o reconhecimento da população negra como produtora de conhecimentos, culturas e formas de resistência.

No campo das práticas pedagógicas, bell hooks (2013) compreende a educação como prática da liberdade, defendendo uma sala de aula comprometida com o diálogo, a participação e a construção coletiva do conhecimento. Em consonância com essa perspectiva, Luiz Rufino (2019), ao propor a Pedagogia das Encruzilhadas, compreende a escola como um espaço de encontro entre diferentes saberes, memórias e experiências, capaz de romper com narrativas únicas e reconhecer epistemologias historicamente marginalizadas. A noção de encruzilhada permite compreender o processo educativo como um movimento de abertura à diversidade de referências culturais presentes na experiência dos estudantes.

É nesse horizonte teórico que se insere a experiência apresentada neste relato. Ao propor a produção de livretos biográficos sobre personalidades negras escolhidas autonomamente pelos estudantes, buscou-se favorecer processos de reconhecimento, representatividade e letramento racial, valorizando a pluralidade das experiências negras e ampliando as possibilidades de construção de narrativas históricas mais inclusivas e democráticas.

Metodologia

A experiência pedagógica foi desenvolvida com estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Tancredo Neves, localizada no município de Uberlândia (MG), durante o estudo da Ditadura Militar brasileira (1964-1985) e com especial enfoque ao surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU). A proposta surgiu a partir da percepção de que muitos estudantes possuíam conhecimentos restritos sobre a atuação do movimento negro nesse período, reconhecendo de forma mais ampla a repressão política do regime militar, mas demonstrando pouca familiaridade com as formas de organização e resistência protagonizadas pela população negra.

Em consonância com os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais, a atividade teve como objetivo promover reflexões sobre representatividade, memória histórica e protagonismo negro por meio da produção de livretos biográficos elaborados pelos próprios estudantes. A proposta buscou valorizar a autonomia discente na escolha das personalidades pesquisadas e favorecer a construção de relações entre conhecimento histórico, experiências sociais e referências culturais significativas

para os estudantes.

A experiência foi organizada em três momentos articulados. No primeiro, realizou-se a contextualização histórica da Ditadura Militar brasileira, abordando os mecanismos de repressão política, a suspensão de direitos civis e as diferentes formas de resistência construídas por diversos grupos sociais. Nesse processo, foram discutidas as origens e as reivindicações do Movimento Negro Unificado, destacando seu papel na denúncia do racismo, na luta por direitos da população negra e pelo fim da ditadura militar. As discussões realizadas evidenciaram que muitos estudantes associavam o período apenas à repressão política promovida pelo regime militar, sem reconhecer as especificidades das mobilizações sociais, especialmente, as negras naquele contexto.

No segundo momento, a discussão foi ampliada para contemplar diferentes formas de atuação da população negra na sociedade brasileira, articulando passado e presente. Em seguida, os estudantes foram convidados a escolher livremente uma personalidade negra para a elaboração de uma biografia que integraria um livreto produzido ao final da atividade. A autonomia na escolha das personagens constituiu o eixo central da proposta pedagógica, pois possibilitou que os estudantes mobilizassem referências provenientes de seus repertórios culturais, familiares, religiosos e afetivos, estabelecendo relações entre conhecimento histórico, identidade e representatividade.

Nessa perspectiva, a atividade aproximou-se da Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), ao reconhecer a sala de aula como um espaço de encontro entre diferentes saberes, memórias e experiências, no qual as narrativas escolares dialogam com as vivências dos estudantes. As personagens selecionadas abrangeram diferentes áreas de atuação, como política, literatura, ciência, esporte, música, ativismo social e religiosidades de matriz africana, evidenciando a pluralidade das referências mobilizadas e ampliando as possibilidades de construção de narrativas históricas mais diversas.

O terceiro momento consistiu na pesquisa e produção das biografias. Utilizando o laboratório de informática da escola e outras fontes de consulta disponíveis, os estudantes realizaram levantamentos sobre a trajetória das personalidades escolhidas, buscando identificar aspectos relacionados à sua atuação social, intelectual, artística ou política. Durante esse processo, foram realizadas orientações sobre a seleção e comparação de informações provenientes de diferentes fontes, estimulando os estudantes a refletirem sobre a construção das narrativas históricas e sobre os mecanismos que contribuem para a visibilidade ou invisibilidade de determinados sujeitos na produção do conhecimento.

Ao final da atividade, os estudantes produziram livretos biográficos que reuniam textos e elementos visuais sobre as personalidades pesquisadas. Mais do que um produto final, esses materiais constituíram registros de um processo pedagógico voltado à ampliação de referências históricas, ao fortalecimento de práticas de letramento racial e à problematização dos silenciamentos que ainda marcam a presença da população negra nos currículos escolares.

Resultados e Reflexões possíveis dessa atividade pedagógica

O primeiro momento da experiência foi dedicado à contextualização histórica da Ditadura Militar brasileira e à discussão sobre as diferentes formas de resistência ao regime. Durante as aulas, observou-se que os estudantes já possuíam conhecimentos prévios sobre o período, frequentemente construídos a partir de filmes, documentários, conteúdos veiculados nas redes sociais digitais e narrativas compartilhadas no ambiente familiar. Essas referências evidenciam que a aprendizagem histórica não ocorre exclusivamente no espaço escolar, sendo constantemente atravessada por diferentes processos de produção e circulação de memórias e interpretações sobre o passado.

Conforme argumenta Fonseca (2011), o ensino de História deve considerar os conhecimentos e experiências que os estudantes trazem para a sala de aula, uma vez que a construção do conhecimento histórico escolar ocorre em diálogo com saberes produzidos em diferentes espaços sociais e culturais. Assim, a proposta procurou problematizar as interpretações já existentes entre os estudantes e ampliar suas possibilidades de compreensão sobre a Ditadura Militar brasileira.

Entretanto, ao abordar o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) e as formas de organização da população negra durante o período ditatorial, tornou-se evidente uma significativa diferença entre os conhecimentos que os estudantes possuíam sobre a repressão política do regime e aqueles relacionados às mobilizações do movimento negro. Embora os alunos fossem capazes de mencionar aspectos gerais da Ditadura Militar, poucos identificavam organizações, lideranças ou pautas vinculadas às lutas antirracistas daquele período. Tal constatação evidencia um desafio recorrente para o ensino de História: mesmo após os avanços promovidos pela Lei nº 10.639/2003, as experiências históricas da população negra ainda ocupam espaços reduzidos em muitos currículos escolares.

Essa invisibilização não pode ser compreendida apenas como ausência de conteúdos, mas como resultado de processos históricos que definem quais sujeitos, memórias e experiências são considerados legítimos na construção do conhecimento. Como argumenta Kabengele Munanga (2019), o racismo também se manifesta por meio da produção de hierarquias simbólicas que marginalizam determinadas histórias e contribuições sociais. De forma semelhante, Nilma Lino Gomes (2017) destaca que a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais exige mais do que a inclusão pontual de conteúdos, demandando a revisão crítica das narrativas históricas tradicionalmente ensinadas. Nessa perspectiva, a dificuldade dos estudantes em reconhecer o protagonismo do Movimento Negro Unificado pode ser interpretada como um indício das permanências de processos de invisibilização que ainda atravessam a cultura escolar e os currículos de História.

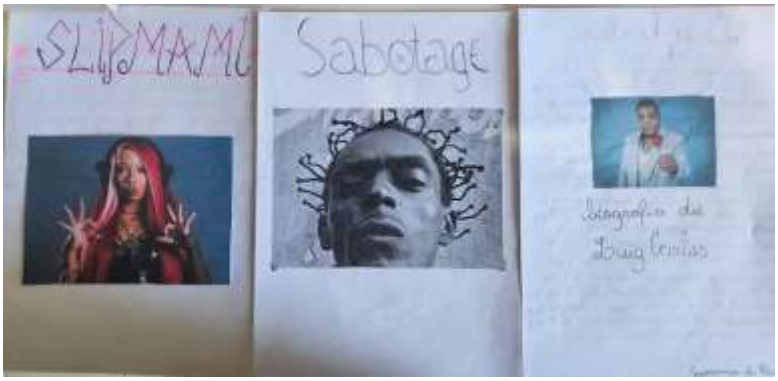
Foi justamente diante dessa constatação que a proposta de produção de biografias negras assumiu relevância pedagógica. Ao entrar em contato com trajetórias de intelectuais, artistas, lideranças políticas, esportistas, ativistas e representantes de diferentes campos da vida social, os

estudantes foram convidados a ampliar suas referências históricas e a reconhecer a diversidade das experiências negras para além das narrativas tradicionalmente presentes nos currículos. A autonomia concedida na escolha das personalidades pesquisadas revelou diferentes referências mobilizadas pelos estudantes e possibilitou a emergência de personagens vinculados à música, ao esporte, à política, às religiosidades afro-brasileiras e aos movimentos sociais. Esse movimento contribuiu para deslocar visões homogêneas sobre a população negra e para fortalecer processos de identificação, pertencimento e reconhecimento. Como destaca Lélia Gonzalez (2020), compreender a pluralidade das experiências negras constitui um passo fundamental para romper com representações estereotipadas que historicamente relegaram homens e mulheres negras a posições de subalternidade. Nessa perspectiva, a atividade permitiu que os estudantes não apenas ampliassem seus conhecimentos históricos, mas também questionassem as ausências e os silenciamentos que ainda marcam a construção das narrativas escolares.

Figura 1

Capa dos livretos biográficos produzidos por estudante do 9º ano sobre personalidade negra escolhida durante a atividade pedagógica

Figura 2



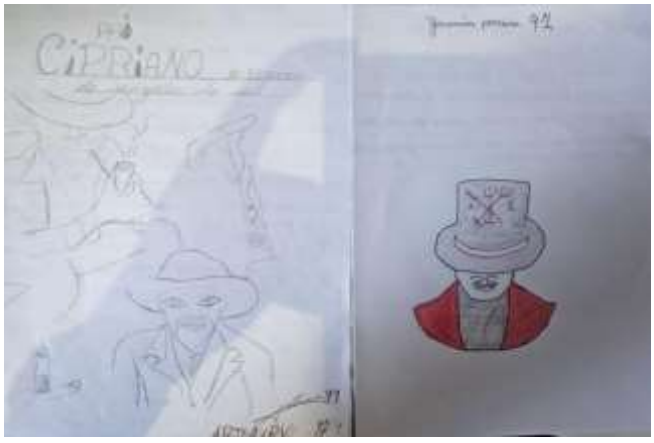
Capa dos livretos biográficos produzidos por estudante do 9º ano sobre personalidade negra escolhida durante a atividade pedagógica

As escolhas realizadas evidenciaram a diversidade de referências mobilizadas pelos estudantes e diferentes formas de reconhecimento da presença negra na sociedade brasileira. Foram pesquisadas lideranças políticas, intelectuais, artistas, músicos e ativistas, como Luiza Helena de Bairros, Carolina Maria de Jesus, Marielle Franco, Sabotagem, Slipmami e Luiz Carlos, do grupo Raça Negra. Em alguns casos, as escolhas foram motivadas por experiências familiares e afetivas, revelando que a construção das referências históricas também ocorre a partir das vivências culturais dos estudantes.

Assim, a diversidade de trajetórias escolhidas pelos estudantes evidenciou que a produção do conhecimento histórico se fortalece quando dialoga com os repertórios culturais, afetivos e comunitários dos próprios sujeitos. Sob a perspectiva da Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), a atividade transformou a sala de aula em um espaço de encontro entre diferentes memórias, saberes e experiências, rompendo com a lógica de um currículo centrado em referências previamente legitimadas. A autonomia na escolha das personagens possibilitou que os estudantes articulassem conhecimentos escolares às suas próprias vivências, produzindo narrativas históricas marcadas pela pluralidade e pelo reconhecimento da população negra como protagonista da história.

Esse movimento tornou-se ainda mais evidente quando alguns estudantes escolheram entidades cultuadas na Umbanda como tema de seus livretos. Embora não prevista inicialmente, essa escolha revelou a presença de epistemologias afro-brasileiras que raramente encontram espaço na cultura escolar. Longe de representar um desvio da proposta, essas produções materializaram a própria ideia de encruzilhada defendida por Rufino (2019), na qual diferentes modos de conhecer o mundo se encontram, dialogam e produzem novos sentidos para a aprendizagem histórica.

Figura 3



Capa dos livretos biográficos produzidos por estudante do 9º ano sobre personalidade negra escolhida durante a atividade pedagógica

Nesse contexto, a atividade também tensionou processos de epistemicídio descritos por Sueli Carneiro (2005), ao conferir visibilidade a saberes historicamente deslegitimados e ampliar as possibilidades de reconhecimento da população negra como produtora de conhecimento, cultura e memória. Ao aproximar o conhecimento histórico das experiências dos estudantes, a proposta favoreceu práticas de letramento racial, conforme propõe Nilma Lino Gomes (2017), demonstrando que uma educação antirracista pressupõe não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas o reconhecimento de diferentes epistemologias na construção do currículo.

Considerações finais

A experiência relatada evidenciou o potencial de práticas pedagógicas comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais para ampliar as narrativas históricas presentes no ensino de História e tensionar processos de invisibilização da população negra nos currículos escolares. A produção de livretos biográficos possibilitou que os estudantes reconhecessem homens e mulheres negras como protagonistas da história, valorizando suas contribuições nos campos político, científico, artístico, cultural e social.

A autonomia conferida aos estudantes na escolha das personalidades revelou a diversidade de referências presentes em seus repertórios culturais e favoreceu processos de identificação, pertencimento e letramento racial. As escolhas realizadas, que incluíram lideranças do movimento negro, artistas, intelectuais e referências das religiosidades afro-brasileiras, demonstraram que a valorização das experiências dos próprios estudantes amplia as possibilidades de construção de um ensino de História mais plural e significativo.

Além disso, a experiência evidenciou a necessidade de fortalecer, no currículo escolar, o estudo das lutas do Movimento Negro e de outros movimentos sociais, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a conquista de direitos e o protagonismo da população negra na construção da democracia brasileira.

Por fim, o relato reafirma que a implementação da Lei nº 10.639/2003 deve constituir um princípio orientador das práticas pedagógicas, ultrapassando a inclusão pontual de conteúdos. Mais do que inserir novos personagens no currículo, trata-se de promover práticas que reconheçam diferentes sujeitos como produtores de conhecimento e favoreçam a construção de narrativas históricas mais democráticas, contribuindo para uma educação comprometida com a justiça social e o enfrentamento do racismo.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
BRASIL. Lei nº 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.
CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES.

Milena Abadia de Sousa Alves
Universidade do Estado de Minas Gerais
milena.sousa@uemg.br

Simpósio Temático: Escolas, diferenças e igualdades.

Resumo
O presente artigo tem como objetivo realizar uma discussão teórica sobre a relação entre o ensino de Geografia e a Educação do Campo, destacando o papel do professor na construção de uma educação crítica e emancipadora. Identificou-se que a história da Educação do Campo está profundamente vinculada às lutas dos trabalhadores e camponeses brasileiros, que reivindicaram não apenas a presença de escolas na zona rural, mas uma educação que valorizasse a cultura, a identidade e os modos de vida da população campesina. Constatou-se, ainda, que o ensino de Geografia, especialmente no tratamento dos conceitos de rural e urbano, foi historicamente influenciado por articulações políticas que determinaram conteúdos e abordagens, favorecendo práticas pedagógicas simplistas, descritivas e carentes de criticidade. Diante disso, o papel do professor de Geografia é romper com essa lógica, compreendendo a importância de um ensino contextualizado, que considere a realidade dos alunos e contribua para a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar o espaço em que vivem.

Palavras–chave: Educação do campo; ensino de Geografia; professores de Geografia; Campo e Cidade.

Introdução

A Educação do Campo, concebida como uma modalidade da educação brasileira, foi construída e protagonizada pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras do campo, que reconheceram a necessidade de garantir o direito à educação próxima de suas moradias e locais de trabalho. A reivindicação não se limitava apenas ao acesso, mas envolvia também o direito a uma educação emancipadora, capaz de fortalecer os vínculos das novas gerações com a terra, com sua cultura e com suas identidades atreladas ao trabalho e à vida no campo.

O movimento por uma Educação do Campo tem suas raízes nos Movimentos Sociais Camponeses, que se consolidaram ao longo da história do Brasil em resposta às bases colonialistas e agrárias que estruturaram o país. Esses movimentos não lutavam apenas pela Reforma Agrária,

mas também pelo reconhecimento, pela valorização e pela afirmação da identidade da população camponesa. Dentre eles, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma das organizações mais conhecidas no Brasil, que desde sua origem inclui a educação como uma de suas pautas centrais de luta. A história da Educação do Campo é marcada por um processo de lutas dos Movimentos Sociais Campesinos e que segundo Caldart (2012) ela nasce

[...] como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem TeSem-terraimplantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (p.15).

Esses movimentos sociais impulsionaram uma reavaliação das políticas educacionais, exigindo a criação de modelos pedagógicos que respeitassem as especificidades, saberes e necessidades das populações do campo. Além das organizações populares, a causa também contou com o apoio de intelectuais e educadores comprometidos com a elaboração de currículos que incorporassem práticas e conhecimentos locais, promovendo uma educação contextualizada que articulasse o conhecimento popular e o conhecimento científico-formal.

Como afirma Arroyo (2007):

Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação ao ensino ou à informação que pode ser adquirida em qualquer lugar (p. 163).

O marco inicial das discussões formais sobre a Educação do Campo ocorreu em 1990, durante um congresso na Universidade de Brasília (UnB), quando foi feita a primeira reivindicação formal pela substituição do termo "Educação Rural" por "Educação do Campo". Essa mudança terminológica representou mais do que uma simples alteração semântica: simbolizou a transição de um modelo imposto "para" o campo para uma proposta construída "pelo" campo. Ou seja, buscava-se superar o modelo urbano aplicado às escolas rurais e propor uma educação pensada a partir das realidades e identidades camponesas.

Em 2001 foi realizada a I Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), evento que promoveu reflexões profundas sobre o modelo de educação rural e estabeleceu diretrizes para práticas pedagógicas mais contextualizadas e voltadas às realidades locais. A partir desse marco, foram instituídas diversas políticas públicas voltadas à Educação do Campo, entre elas o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O decreto estabelece princípios fundamentais, como o respeito à

diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais, e a necessidade de que as escolas elaborem projetos político-pedagógicos próprios, adequados às especificidades das comunidades rurais.

Diante desse contexto histórico e político, este artigo tem como objetivo discutir a importância do ensino de Geografia no âmbito da Educação do Campo, com ênfase no papel do professor que atua nas escolas em áreas rurais. Compreende-se que a Geografia é uma área do conhecimento que mantém um diálogo direto com a realidade do aluno, pois busca, conforme destaca Callai (2005), levar o estudante a fazer a leitura do mundo por meio da leitura do espaço. É por meio dessa leitura crítica que o aluno conhece e compreende sua própria realidade, tornando-se capaz não apenas de transformá-la, mas também de reconhecer-se como parte dela, fortalecendo assim seus vínculos identitários e territoriais com o lugar onde vive.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo (Callai, 2005, p. 229).

Essa discussão será desenvolvida a partir de um levantamento bibliográfico de autores da Geografia e da Educação do Campo, com o objetivo de compreender a relevância de um ensino de Geografia que seja significativo e contextualizado, bem como a importância da formação de professores comprometidos com uma educação emancipadora, que reconheça e valorize as diferentes realidades socioculturais dos sujeitos do campo.

O ensino de Geografia e a Educação do Campo

Ao analisarmos a história da Geografia escolar, é possível perceber que, por muitos anos, prevaleceu uma abordagem tradicional, de base positivista, centrada em atividades de memorização e descrição. No entanto, ao estudarmos a trajetória das disciplinas escolares, nota-se que os motivos de existência da Geografia na sociedade inglesa estavam relacionados à pertinência e à utilidade, ou seja, vinculada ao interesse e à curiosidade de quem aprendia (Goodson, 1990).

Na segunda metade do século XX, o ensino de Geografia passou a responder de forma mais evidente aos interesses políticos do Estado brasileiro. Esse movimento se intensificou durante os governos militares, quando a disciplina foi utilizada como instrumento para difundir ideais nacionalistas, consolidar uma visão homogênea de território e fortalecer o controle estatal sobre a educação. O ensino de Geografia, nesse período, assumiu uma perspectiva essencialmente descritiva, priorizando a memorização de dados, limites territoriais e recursos naturais, contrariando as análises críticas e contextualizadas da Geografia Crítica.

De acordo com Albuquerque (2011), é nesse período da Ditadura Militar que a Geografia muda a sua perspectiva,

[...] os anos de 1970, quando se institui no país os estudos sociais e se verifica o surgimento de uma Geografia escolar muito conservadora, atrelada à perspectiva pedagógica tecnicista. É quando entra em declínio a circulação de livros mais conservadores como os de Aroldo de Azevedo, Mario da Veiga Cabral, e também outros que já traziam uma perspectiva mais crítica como os de Manuel Correia de Andrade e Ilton Sete. Neste período outros livros didáticos passam a ser elaborados, agora destinados, especificamente, à disciplina então instituída pelo Governo Militar. (Albuquerque, 2011, p. 24).

Paralelamente, no meio rural, o Brasil vivia um intenso processo de modernização agrícola, alinhado ao projeto desenvolvimentista dos mesmos governos militares. Essa modernização, pautada em ideais produtivistas e vinculada ao avanço do capitalismo agroindustrial, reforçava uma visão estigmatizada sobre a população do campo, frequentemente descrita como atrasada e resistente ao "progresso". Um símbolo marcante desse imaginário é o personagem Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato no início do século XX. Embora concebido décadas antes do regime militar, o personagem permaneceu como representação hegemônica do camponês, retratado como preguiçoso, desleixado e incapaz de acompanhar as transformações tecnológicas, uma figura utilizada de forma recorrente para justificar a marginalização e exclusão do povo camponês.

A modernização do campo, trouxe consequências profundas, pois exigiu altos investimentos e fortaleceu a concentração fundiária com grandes propriedades rurais, fragilizando então a agricultura de base familiar. Nesse processo, os conhecimentos tradicionais dos camponeses, construídos historicamente e transmitidos entre gerações, passaram a ser desvalorizados ou considerados obsoletos frente ao discurso da eficiência produtiva. A narrativa dominante, reforçada por políticas públicas e pelos meios de comunicação, contribuiu para a construção de uma imagem social que via o camponês como entrave ao desenvolvimento.

Essa visão também foi amplamente reproduzida no ambiente escolar. Currículos e livros didáticos de Geografia, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, contribuíram para consolidar uma leitura dicotômica entre campo e cidade: o campo como espaço atrasado, arcaico e pouco desenvolvido e a cidade como ambiente moderno, dinâmico e progressista. Essa esteve diretamente alinhada à lógica política e ideológica da época. Como destaca Callai (2016), os livros didáticos desempenham papel central no processo de ensino-aprendizagem, sendo muitas vezes o único material ao qual estudantes de escolas públicas têm acesso. Assim, ao reforçar visões enviesadas, esses materiais tiveram papel determinante na construção de imaginários sociais que desconsideravam a complexidade e a diversidade do campo brasileiro.

Os conceitos de rural e urbano, essenciais para a compreensão da produção do espaço

geográfico, foram historicamente tratados de forma simplista, reforçando uma oposição entre atraso e modernidade. Essa perspectiva reducionista contribuiu para perpetuar estereótipos e dificultar uma leitura mais crítica das relações sociais e espaciais no país. Nesse sentido, Rua (2005, p. 47) enfatiza a importância de compreender os conceitos de rural e urbano como "resultado de interações múltiplas, trans escalares, não-hierarquizadas e mostrando novas possibilidades espaciais a serem construídas num movimento histórico em que a homogeneização e a diversidade não obscureçam a sua dialética".

Assim, ao revisitar o ensino de Geografia e sua relação com as políticas educacionais, torna-se possível compreender como determinados discursos foram construídos, institucionalizados e difundidos, e como eles ainda hoje influenciam a forma como percebemos o campo, a cidade e os sujeitos que os constituem. Entre os aspectos centrais dessa discussão, destaca-se a necessidade de observar como a Educação do Campo é tratada nos documentos oficiais, analisando-se igualmente de que maneira os conceitos de rural e urbano são apresentados nas propostas curriculares de Geografia.

As propostas curriculares de Geografia para uma Educação do Campo

A educação destinada às populações campesinas existe há muitos anos no Brasil. Em seus primeiros moldes, de caráter ruralista, tinha como objetivo apenas levar escolarização básica à população trabalhadora do campo, seja para evitar que as famílias abandonassem suas atividades, seja para assegurar uma formação mínima que lhes permitisse lidar com as transformações decorrentes da modernização agrícola.

A proposta de educação do movimento ruralista cumpria uma função político-ideológica que estava acima das preocupações com os problemas educacionais. Era o ponto de convergência das políticas ruralistas para garantir a qualificação do trabalhador de acordo com as exigências do mercado e mantê-lo "preso" às raízes campesinas, com apoio do setor industrial ameaçado pelo "inchaço" das cidades e pela impossibilidade de absorver essa mão de obra (Matos e Rocha, 2020, p. 5).

A educação estruturada sob moldes ruralistas buscava-se formar sujeitos aptos a permanecerem como trabalhadores rurais, sem questionar ou criticar sua condição, muitas vezes marcada por relações de desigualdade e exploração. O ensino oferecido nessas escolas era predominantemente urbano em sua origem, os currículos eram elaborados nas cidades e aplicados no campo de forma descontextualizada, o que resultava em conteúdos distantes da realidade local.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o processo de redemocratização do país, múltiplos debates emergiram quanto aos direitos sociais da população campesina. No campo educacional, esse movimento resultou na ampliação das discussões sobre uma educação que respeitasse e valorizasse os modos de vida, saberes e culturas campesinas.

Em coerência com esses avanços, foram realizadas reformas educacionais que culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996). A LDB, em seu artigo

28, enfatiza a necessidade de oferecer uma educação adequada às áreas rurais, reconhecendo suas especificidades socioculturais e econômicas.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

Mas foi somente em 2008 que o termo Educação do Campo apareceu pela primeira vez nos documentos oficiais com a Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008 e as "Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo". No art. 1º da Resolução nº 2, de 2008 afirma:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Apesar de sua relevância social e política, a Educação do Campo, enquanto nomenclatura e modalidade específica, não aparece explicitamente mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa ausência reforça que a luta pela consolidação e pelo reconhecimento efetivo dessa modalidade ainda é necessária. Concordamos com Matos e Rocha (2020) ao afirmarem que a legislação nacional tem sido omissa na regulamentação de um currículo capaz de atender aos anseios, especificidades e identidades dos sujeitos do campo, mantendo lacunas que dificultam a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipadoras.

No sentido de avançar nas políticas educacionais voltadas ao campo, foi criado, em 2012, o PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo, instituído formalmente pela Portaria MEC nº 86/2013. Ele tem por finalidade ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior a estas populações, e deve ser desenvolvida de forma articulada e cooperativa entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e com foco nas metas do Plano Nacional de Educação. Há três princípios que podem ser considerados os pilares da Política: diversidade, pertencimento e territorialidade (Brasil, 2013, p. 12).

Dentre as estratégias dessa política, destacam-se a criação de licenciaturas em Educação do Campo, a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização para professores que atuam nas escolas rurais, o Plano Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo), entre outras ações. É importante reconhecer que essas conquistas representam avanços significativos, contudo, ainda há

muito a ser feito, especialmente no que diz respeito à garantia de escolas que efetivamente realizem uma Educação do Campo e não uma educação "no" campo.

Segundo a BNCC, a importância da Geografia consiste em "desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza" (Brasil, 1996, p. 360). Para isso, o documento define cinco unidades temáticas para o Ensino Fundamental: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do Trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; e Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Quando observamos especificamente os conceitos de rural e urbano, nota-se que a palavra "rural" aparece apenas cinco vezes na BNCC, enquanto "urbano" é mencionada quatorze vezes, ambas no contexto do ensino de Geografia. Já a palavra "campo", considerada nesta pesquisa, aparece dezoito vezes, e "cidade" é citada em vinte e uma ocasiões, muitas delas associadas entre si. A frequência reduzida, e a forma como esses termos são abordados, revela uma compreensão ainda limitada e, por vezes, dicotômica das realidades do campo e da cidade.

No Ensino Fundamental I, os termos "campo" e "cidade" são introduzidos no 2º ano, mas ganham maior destaque no 3º ano, em uma unidade temática específica intitulada "A cidade e o campo: aproximações e diferenças". Nessa unidade, as habilidades estabelecidas pela BNCC incluem: identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, sejam eles urbanos ou rurais; reconhecer marcas de contribuição cultural e econômica de diferentes grupos sociais; e identificar modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.

É relevante refletir sobre o termo "comparar". De acordo com o Dicionário Michaelis, comparar significa "examinar simultaneamente duas ou mais coisas, para lhes determinar semelhança, diferença ou relação". Contudo, essa comparação pode, em certos contextos, assumir um caráter excludente, na medida em que favorece juízos de valor que reforçam hierarquias, justamente aquilo que a Educação do Campo busca superar. Para Araújo e Soares (2009), analisar o rural e o urbano requer compreendê-los a partir das relações que estabelecem, identificando as especificidades de cada um.

No 4º ano do Ensino Fundamental, destaca-se a habilidade (EF04GE04): "Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas" (Brasil, 1996, p. 377). O termo interdependência traz uma compreensão de que campo e cidade possuem papéis complementares e contribuem mutuamente para seu desenvolvimento.

No Ensino Fundamental II, os termos campo e cidade aparecem com menor frequência e não constituem unidades temáticas específicas, surgem apenas como habilidades distribuídas ao longo dos conteúdos. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de abordagens bem fundamentadas, especialmente porque a BNCC concentra a formação conceitual de campo e cidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fase em que, geralmente, quem ministra a disciplina de Geografia são

pedagogas, e não professores licenciados em Geografia. Assim, a construção da base conceitual desses temas muitas vezes depende das referências que esses professores tiveram ao longo de sua própria trajetória escolar e acadêmica. Ao se depararem com o conteúdo, muitos recorrem sobretudo aos livros didáticos, que acabam se tornando a principal, e por vezes, a única fonte de apoio para o planejamento das aulas. Concordamos com Gonçalves (2011) quando afirma que:

Os livros didáticos, por exemplo, ainda que influenciem e tentem "dar forma" ao conhecimento produzido na sala de aula, trazem categorias geográficas de análise (tais como lugar, território, região, paisagem) que aparecem, em geral, através de incursões genéricas, descontextualizadas ou usadas para explicar espaços geográficos de capitais, de lugares turísticos ou de lugares imaginários (p. 16).

Como professora de Metodologia do Ensino de Geografia em um curso de Pedagogia, observo que muitos estudantes ingressam com concepções estereotipadas sobre campo e cidade, reproduzindo visões simplificadas que aprenderam na educação básica. Isso reforça a necessidade de incluir, na formação inicial de professores, disciplinas que abordem a Educação do Campo, possibilitando o desenvolvimento de uma compreensão crítica, contextualizada e coerente com as realidades rurais brasileiras.

As escolas do campo demandam profissionais que compreendam a realidade sociocultural e econômica desses territórios, ou que, ao menos, recebam uma formação adequada para atuarem de maneira crítica. No ensino de Geografia, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, pois a disciplina exige a articulação entre espaço vivido, práticas sociais e processos históricos que estruturam o campo brasileiro. Assim, professores bem preparados conseguem reconhecer e valorizar os saberes locais, problematizar desigualdades e construir práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências concretas das comunidades campesinas.

O papel do professor de Geografia para uma Educação do Campo

Atualmente, na maioria das cidades brasileiras, não há concursos ou editais de contratação destinados especificamente a professores para as escolas do campo. Isso faz com que, na maior parte das vezes, os docentes cheguem a essas instituições sem qualquer conhecimento prévio sobre a comunidade, suas dinâmicas socioculturais ou a história de vida dos estudantes. Além disso, muitos professores sequer têm familiaridade com as discussões já consolidadas em torno da Educação do Campo. Os Movimentos Sociais pela Educação do Campo têm criticado sistematicamente esse modelo, pois, além de os currículos escolares serem majoritariamente urbanos, os profissionais chegam às escolas sem formação adequada ou sensibilidade para atuar nesses espaços de maneira contextualizada.

Concordamos com Souza (2023) ao afirmar que é essencial que o professor construa uma prática pedagógica de ensino e aprendizagem em Geografia fundamentada nos elementos presentes na realidade e no território local e regional dos alunos. Isso implica desenvolver uma prática alicerçada

no contexto geográfico dos alunos, sem, contudo, negligenciar as escalas nacional e global, que interferem e ressignificam o cotidiano local.

Para que isso ocorra, é imprescindível uma formação docente de qualidade, crítica e comprometida com a transformação social. É necessário que essa formação permita aos futuros professores questionar os materiais didáticos, os currículos hegemonicamente urbanos e as políticas educacionais que, ao longo da história, têm invisibilizado o campo e seus sujeitos. Seria fundamental que a formação inicial contemplasse componentes curriculares que dialogassem diretamente com a Educação do Campo. No Brasil, já existem licenciaturas específicas nessa área, o que representa um avanço importante. No entanto, seria igualmente necessário que os cursos de licenciatura tradicionais incorporassem disciplinas que abordassem essa temática, garantindo que todos os futuros docentes tenham contato com essas discussões.

Além da formação inicial, a formação continuada desempenha papel essencial, especialmente para os professores que já atuam em escolas do campo, mas que nunca tiveram aproximação com os princípios desse movimento.

O professor de Geografia, em particular, precisa adequar o ensino às realidades e às especificidades da população camponesa. Assim, ao ensinar Geografia nas escolas do campo, torna-se indispensável que o professor contextualize os conteúdos dos materiais didáticos com as formas de trabalho, com os usos da terra, com as práticas socioculturais e com as tradições locais. Esses elementos não devem aparecer apenas como ilustrações, mas precisam ser sistematizados e valorizados como parte essencial da formação dos alunos, contribuindo para que reconheçam a importância do seu território e compreendam as relações mais amplas que interferem em seu modo de vida.

Conclusão

O presente artigo teve como objetivo estabelecer um diálogo entre a Educação do Campo e o ensino de Geografia. Ao longo da análise, foi possível observar que a história da disciplina de Geografia no Brasil é profundamente marcada por disputas políticas e pela subordinação a ideologias dominantes, que ao longo do tempo alteraram a estrutura curricular e definiram o que deveria ser ensinado em cada contexto político e econômico vivido pelo país. Esse processo contribuiu para que o ensino de Geografia, em diversos momentos, se tornasse esvaziado de criticidade, reduzindo-se a uma disciplina centrada na descrição de paisagens e na memorização de conceitos, frequentemente desconectada da realidade dos estudantes.

A Educação do Campo, por sua vez, surge das lutas dos Movimentos Sociais que reivindicavam uma educação construída com a população camponesa e não para ela. Reduzir a Educação do Campo à simples existência de escolas na zona rural é esvaziar o sentido profundo dessa luta, que busca uma educação identitária, enraizada na história, nos saberes e nas formas de vida da população

campesina. Falar em Educação do Campo é falar em agricultura familiar, em cuidado com a terra e com a natureza, em respeito ao tempo, às tradições e à cultura camponesa. É defender melhores condições de educação, mas também melhores condições de trabalho, de produção e de vida no campo.

Com este estudo, foi possível compreender que, embora avanços importantes tenham sido conquistados, ainda há um longo caminho a percorrer. A LDB, documento base das diretrizes educacionais brasileiras, ainda não apresenta de forma clara o que se entende por Educação do Campo. A BNCC aborda de maneira superficial temas fundamentais para o ensino de Geografia, especialmente no que diz respeito aos conceitos de campo e cidade. Além disso, os cursos de formação de professores ainda carecem de componentes curriculares voltados à temática, e muitos sequer incluem disciplinas que discutam a Educação do Campo de forma aprofundada.

Por fim, espera-se que o professor de Geografia que atua, sobretudo, nas escolas do campo, adote uma postura crítica e contextualizada, reconhecendo e valorizando a vida, a história e os saberes dos seus alunos. Somente assim será possível construir um ensino de Geografia verdadeiramente emancipador, capaz de fortalecer identidades e contribuir para a transformação social dos campesinos.

Referências

ARAÚJO, Flávia Aparecida Vieira de; SOARES, Beatriz Ribeiro. Relação cidade- campo: desafios e perspectivas. **Campo-Território:** revista de geografia agrária, v.4, n. 7, p. 201-229, fev. 2009.
ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007
BRASIL**. Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.
BRASIL. **Lei 9394/96.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:. Acesso em 10 set. 2013.
BRASIL. **Lei nº 9.394**, **de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017.
BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013**.Institui o Programa Nacional de Educação do Campo –PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 Dez. 2025.
BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000-homologado, 2000.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de jun. 2000.
CALDART, Rosely Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do

Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5).

CALDART, Rosely Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. Gonzalez; CALDART, R. Salete; MOLINA, M. Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 18-25.

CALLAI, Helena Copetti. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista Okara: Geografia e Debate**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 273–290, 2016. Disponível em: http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/31203/16316.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação.** N. 2, 1990. P. 230-254.

GONÇALVES, Amanda R. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Universidade de Barcelona, v. XVI, n. 905, 2011. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/5/pdf/00113889.pdf.

RUA, João. A ressignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**, Fortaleza, n. 2, p. 45-66, 2005.